

INEE

MANUAL SOBRE

APOIO PSICOSSOCIAL

facilitar o bem-estar psicossocial e
a aprendizagem social e emocional





An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لتوكالات التعليم في حالات الطوارئ

A Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE) é uma rede internacional e aberta, constituída por representantes de organizações não-governamentais, agências da ONU, agências doadoras, governos e instituições académicas que trabalham em conjunto no sentido de assegurar o direito de todas as pessoas, afetadas por situações de crise, a uma educação de qualidade em condições de segurança. Para saber mais visite www.ineesite.org.

Publicado por:

INEE
c/o International Rescue Committee, Inc.
122 East 42nd Street
Nova Iorque, Nova Iorque 10168-1289
EUA

Copyright © INEE 2018

Todos os direitos reservados. Este documento está protegido por direitos de autor e só pode ser reproduzido para fins educativos. A cópia noutras circunstâncias ou a sua utilização noutras publicações, tradução ou adaptação, deve ser antecedida de uma autorização obtida junto do proprietário dos direitos de autor, através do e-mail: network@ineesite.org.

Imagem da capa: Stacy Hughes

MANUAL SOBRE

APOIO PSICOSSOCIAL

facilitar o bem-estar psicossocial e
a aprendizagem social e emocional

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

Agradecimentos

Este Manual é da responsabilidade do Secretariado da INEE e foi redigido por uma equipa constituída por Zahirah McNatt, Dr. Neil Boothby, Dr. Mike Wessells e Rita Lo, em representação do Group for Children in Adversity de Columbia (CGCA). Jo Kelcey (NYU Steinhardt) participou na pesquisa técnica e colaborou na redação do documento.

O Manual sobre Apoio Psicossocial foi conceptualizado pelos Grupos de Trabalho da INEE sobre Práticas e Requisitos e sobre Política Educativa, respetivamente. A redação desta publicação foi revista por um Grupo de Referência constituído por membros dos Grupos de Trabalho da INEE e especialistas externos em saúde mental, proteção infantil, educação e apoio psicossocial. Esta mesma publicação foi orientada e coordenada por Laura Davison (INEE). Mais ainda, Minna Peltola (Finn Church Aid) e Friedrich Affolter (UNICEF), colíderes do Subgrupo da INEE sobre Apoio Psicossocial e Aprendizagem Social e Emocional asseguraram orientação e supervisão técnica adicional.

A INEE agradece as valiosas informações disponibilizadas pelos seguintes membros do Grupo de Referência acima referido: Dean Brooks (INEE); Rena Deitz (IRC); Andrea Diaz-Varela (Right To Play); Julia Finder (Creative Associates International); Paul Frisoli (IRC); Maria-Agnese Giordano (Cluster Global de Educação); Sarah Harrison (Grupo de Referência do IASC sobre MHPSS), Rosanna Howlett (UNRWA); Camilla Lodi (NRC); Raj'a Omar (UNRWA); Jon-Håkon Schultz (Universidade de Tromsø, Noruega); Zeynep Turkmen Sanduvac (Mavi Kalem Social Assistance & Charity Association); Suha Tutunji (Jusoor); Wendy Wheaton (USAID); Anna Wilson (UNRWA). A INEE endereça um agradecimento especial a Benil Mostafa (INEE) e Teresa Wolverson (INEE) pela colaboração de ambas na edição do documento na etapa final. Além disso, também Hannah Chandler (Escola Mailman de Saúde Pública) apoiou o CGCA durante o processo editorial.

A INEE agradece aos membros da Comunidade de Práticas sobre Aprendizagem Social e Emocional (SEL CoP) pelas informações disponibilizadas, em particular a Alison Joyner (Fundação Aga Khan); Caroline Keenan (Save the Children); Tia Kim (Committee for Children); Stephen Richardson (consultor independente); Nikhit D'Sa (Save the Children); Meridith Gould (consultora independente); Rebecca Bailey (Harvard Graduate School of Education); e Lindsay Brown (NYU Global TIES). A INEE agradece ainda a Rena Deitz (IRC) pela coordenação dos contributos da SEL CoP.

A INEE agradece ao Grupo de Referência para a Saúde Mental e Apoio Psicossocial do Comité Permanente Interagências (IASC MHPSS), coordenado por Sarah Harrison, pelas informações disponibilizadas no contexto deste Manual.

Edição de cópia: Dody Riggs.

Design: Svilen Andreev.

A INEE conseguiu desenvolver esta publicação graças ao apoio de dezenas de agências, fundações e instituições que têm vindo a apoiar a Rede desde o seu início. A INEE gostaria de agradecer em particular à USAID, à Education Above All - Protecting Education in Insecurity and Conflict (EAA-PEIC) e ao Governo da Holanda pelo seu generoso apoio ao programa Construção de Paz, Educação e Advocacy, implementado pela UNICEF, que possibilitou o desenvolvimento deste Manual. Para consultar a lista completa de apoios aceda à página da INEE: www.ineesite.org/en/donors.

Índice

Lista de acrónimos	6
Introdução	7
Porquê um Manual sobre AP e ASE?	10
A quem se dirige este Manual?	11
Principais materiais de referência	12
Como está estruturado o Manual?	13
Secção I: Definições e princípios	14
Secção II: Estratégias	25
Domínio 1: Requisitos Básicos	26
Domínio 2: Acesso e Ambiente de Aprendizagem	35
Domínio 3: Ensino e Aprendizagem	44
Domínio 4: Professores e outros Técnicos de Educação	58
Domínio 5: Política Educativa	63
Conclusão	70
Glossário	71
Referências Bibliográficas	74
Recursos Adicionais	81

Lista de acrónimos

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AP	Apoio Psicossocial
ASE	Aprendizagem Social e Emocional
BLP	Better Learning Programme (tradução livre: Programa de Melhoria das Aprendizagens)
CFS	Espaços Amigos da Criança
CICV	Comité Internacional da Cruz Vermelha
EA	Educação Acelerada
EAJ	Espaços Amigos da Juventude
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
FICV-CV/IFRC	Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e Crescente Vermelho
GTEA/AEWG	Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada
IASC	InterAgency Standing Committee - Comité Permanente Interagências
INEE	Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência
IRC	International Rescue Committee
MED	Ministério da Educação
MHA	Mental Health America of Greater Houston
NRC	Norwegian Refugee Council - Conselho Norueguês para os Refugiados
OIM	Organização Internacional para as Migrações
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
TSPT	Transtorno de Stress Pós-Traumático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNGEI	Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Meninas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

INTRODUÇÃO

As crises humanitárias estão a aumentar por todo o mundo devido ao crescente número de conflitos, episódios de violência em determinadas regiões, desastres naturais e causados pelo ser humano e, ainda, episódios relacionados com o clima que provocam a deslocação de comunidades inteiras. Muitas destas situações têm-se vindo a prolongar e têm tido efeitos mensuráveis no bem-estar de crianças e jovens. A migração forçada causa perturbações a longo prazo em todos os aspetos da sua vida quotidiana, incluindo alojamento, saúde, saneamento, recreação e educação. No momento da publicação deste Manual, 65 milhões de pessoas no mundo, metade das quais com menos de 18 anos, são refugiadas, internamente deslocadas ou estão à procura de asilo (ACNUR, 2016). A incerteza da situação destas pessoas e o facto do período de tempo de deslocação forçada ser, tendencialmente, cada vez mais prolongado, juntamente com os desafios quotidianos de viver e a falta de soluções a longo prazo para a sua situação difícil, coloca as e os jovens refugiados e as pessoas deslocadas à força em risco de se sentirem desesperadas e sem esperança.

As crises humanitárias, com impacto profundo sobre crianças e jovens, podem também causar perturbações em relações familiares, na coesão social e podem criar sentimentos de isolamento, incerteza, medo, raiva, perda e tristeza. A exposição prolongada, ou a longo prazo, a um desastre ou conflito, sem mecanismos de mitigação adequados, pode prejudicar a saúde física, mas também mental. O impacto que as emergências têm no funcionamento de famílias e comunidades, por sua vez, tem impacto sobre o desenvolvimento de crianças e jovens. A exposição à adversidade, em especial na primeira infância, pode representar danos permanentes sobre a aprendizagem, comportamento e saúde física e mental (Shonkoff, Boyce e McEwen, 2009). Se algum stress na vida pode ser considerado normal e até necessário para o desenvolvimento — as crianças necessitam passar por leves situações de stress emocional para desenvolverem mecanismos saudáveis de defesa e capacidades de resolução de problemas — o tipo de stress que uma criança sente quando é exposta a um conflito ou desastre natural pode tornar-se tóxico, sobretudo se houver uma ativação intensa, repetida e ampliada do sistema de resposta de stress do corpo, e em particular se não houver um

adulto responsável para lhe oferecer proteção (Center on the Developing Child, 2016; Shonkoff e Garner, 2012).

A deslocação forçada também reduz frequentemente o acesso das crianças à educação de qualidade e afeta negativamente a sua capacidade de aprendizagem. Globalmente, uma grande percentagem de crianças e jovens que se encontram fora da escola vivem em áreas afetadas por conflitos: 35% em idade correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico, 25% em idade correspondente ao segundo e terceiro ciclos do ensino básico e 18% em idade correspondente ao ensino secundário. Algumas das crianças e jovens mais pobres do mundo vivem em áreas que são especialmente vulneráveis a desastres naturais, como inundações, seca ou tempestades severas (UNICEF, 2016). A resultante falta de desenvolvimento da aprendizagem e de competências coloca os jovens afetados em risco de futuro desemprego, salários baixos, estigmatização e outras desvantagens sociais e económicas (IASC Reference Group, 2010).

Igualmente importante é o facto da educação ser um direito humano relevante para todas as crianças, inclusive aquelas afetadas por situações de emergência e crises. O direito à educação está contemplado em vários instrumentos internacionais legais e jurídicos, vinculativos e não vinculativos¹. Se por um lado, a necessidade de proteção, para a qual tanto a educação, quanto o apoio psicossocial (AP) contribuem, é grande durante situações de emergência, por outro lado, o direito à educação não é devidamente priorizado. É fundamental que a comunidade internacional continue a garantir uma educação para crianças e jovens deslocados durante situações de crise e que educadores e educadoras garantam que os seus programas apoiam e melhoram o bem-estar psicossocial de crianças e jovens através de atividades

1 Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 (Artigos 2, 26). Quarta Convenção de Genebra, 1949 (Artigos 3, 24, 50) II Protocolo Adicional, 1977 (Artigo 4.3 (a)). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951 (Artigos 3, 22). Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, 1966 (Artigo 2). Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, 1966 (Artigos 2, 13, 14). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, 1979 (Artigo 10). Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989 (artigos 2, 22, 28, 29, 30, 38, 39). Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, 1998 (artigos 8.2.b. IX e 8.2.e. IV). Princípios Orientadores sobre Deslocações Internas (não vinculativos), 1998 (Parágrafo 23). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006 (Artigo 24). Resolução das Nações Unidas 290 sobre Educação em Situações de Emergência de 2010, 64ª Assembleia Geral, Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas 1998 sobre a Monitorização de Ataques a Escolas, 2011. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2015-2030.

de AP e aprendizagem social e emocional (ASE) adequadas. A educação que apoia o bem-estar psicossocial de crianças e jovens afetados por crises pode possibilitar que eles aprendam mais rapidamente e que participem de forma mais plena nas oportunidades educativas disponíveis.

As crianças e os jovens em situações de crise enfrentam um conjunto de riscos e estão sujeitas a várias situações de vulnerabilidade. O AP, quando bem desenhado e adequado, pode melhorar os processos de resiliência e mitigar as vulnerabilidades que as crianças e jovens enfrentam (Alexander, Boothby e Wessells, 2010). A educação é um veículo especialmente relevante através do qual é possível oferecer apoio, pelos seguintes motivos:

As escolas e os espaços de aprendizagem não-formal seguros são alguns dos ambientes mais benéficos para as crianças e jovens durante um período de incerteza. Foi provado que o investimento internacional em AP e ASE no setor de educação protege-os contra os efeitos negativos de desastres, criando rotinas estáveis, oferecendo oportunidades para amizade e brincadeiras, promovendo a esperança, reduzindo o stress, encorajando a expressão individual e promovendo o comportamento colaborativo (Action for the Rights of Children, 2002; Alexander, Boothby e Wessells, 2010; Masten, Gewirtz e Sapienza, 2013).

O bem-estar psicossocial é um precursor significativo para a aprendizagem e é essencial para a conquista acadêmica; portanto, tem uma relevância importante nas perspectivas futuras tanto dos indivíduos quanto das sociedades.

As abordagens de AP e ASE funcionam melhor quando são integradas em diferentes esferas das vidas dos e das jovens. Visto que os contextos educativos reúnem as crianças e os seus pares, pais, familiares e comunidades, podem ajudar a criar um ambiente de apoio que promove um melhor bem-estar psicossocial. Idealmente, os contextos educativos e comunitários ao redor de cada criança trabalham em conjunto para garantir que elas recebem o melhor cuidado e acompanhamento possível; isso inclui a comunicação entre professores e pais, conselheiros, se necessário, e assim por diante.

Defender a inclusão do AP em contextos educativos

- A educação pode oferecer uma rotina e uma estrutura estáveis e apoiar um sentido de normalidade - todos os fatores que podem apoiar as crianças e os jovens na cura e no desenvolvimento da resiliência.
- Os espaços de aprendizagem oferecem oportunidades para a criação de amizades, assim como o apoio entre pares e de adultos. Essas competências interpessoais e apoios relacionais são essenciais para uma ecologia social saudável, bem-estar psicossocial e resiliência a longo prazo.
- Os espaços de aprendizagem unem a comunidade alargada e fortalecem os apoios relacionais disponíveis para proteger crianças vulneráveis. As atividades que envolvem pais, líderes comunitários e autoridades educativas são fundamentais relativamente a esta questão e também podem contribuir para a coesão social.
- Os contextos educativos são ideais para a realização de atividades lúdicas estruturadas que ajudem as crianças a aprender, recuperar-se de experiências stressantes e desenvolver competências sociais e emocionais.
- A ASE apoia o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que fortalecem o desempenho académico e melhoram a capacidade de as crianças lidarem com adversidades.

Porquê um Manual sobre AP e ASE?

Este Manual da INEE procura dar resposta a uma lacuna nas ferramentas para educadores e profissionais que trabalham em contextos de emergência e crise, que estão atualmente disponíveis. Apesar de existirem muitos recursos específicos para a conceção de programas no domínio psicossocial, os membros da INEE que trabalham em contextos tão diferentes como a crise de Ébola na África Ocidental, o rescaldo do terramoto no Nepal e a contínua crise na Síria, expressaram a necessidade de uma orientação de AP especificamente orientada para o setor de educação, na resposta humanitária. Além disso, este Manual encoraja a uma implementação mais intencional e consistente de intervenções psicossociais, que sejam práticas

e de boa qualidade, nas linhas da frente do setor de educação, lideradas por professores, administradores, pais, conselheiros, colegas, ministérios e outros técnicos, na medida em que:

- Destaca a importância do papel do setor de educação para o bem-estar psicossocial de crianças e jovens.
- Disponibiliza a educadores e educadoras dicas práticas e conselhos sobre como integrar o AP em iniciativas educativas formais e não formais.
- Demonstra as ligações entre o AP no setor de educação e outros setores.

Manter as escolas abertas ou oferecer espaços de aprendizagem alternativos durante e depois de uma crise pode proporcionar um ambiente seguro para crianças e jovens e para as suas famílias, mas garantir isso pode ser extremamente desafiador. Incluir atividades práticas de AP e ASE (incluindo o apoio entre pares, jogos cooperativos, exercícios de regulação das emoções, representação, discussões reflexivas, etc.) na relação entre alunos e alunas e entre aluno-professor pode melhorar a relevância e qualidade dessa educação, e frequentemente produz resultados positivos para alunos e alunas, professores e professoras e comunidades (NRC, 2017; UNICEF, 2009). Por outro lado, o impacto psicológico de uma crise aguda e prolongada pode limitar a capacidade de as crianças e jovens aprenderem; portanto, não incorporar o AP e a ASE nos espaços educativos formais e não-formais pode ser um risco à progressão académica. Portanto, não criar um ambiente de aprendizagem que apoie a comunidade educativa acarreta um risco significativo e pode limitar seriamente a aprendizagem e as oportunidades de vida dos e das jovens.

A quem se dirige este Manual?

Este Manual foi desenvolvido para todos e todas as profissionais que implementam ou apoiam atividades educativas formais e não-formais para crianças e jovens durante crises humanitárias. Exemplos de contextos relevantes de implementação incluem conflitos políticos, regiões afetadas por violência, desastres naturais e causados pelo ser humano e países ou regiões que passam por uma crise de saúde. O Manual concentra-se especificamente nas necessidades dos e das profissionais do setor humanitário e de educação na linha da frente, incluindo professores, diretores e conselheiros escolares, administradores municipais, distritais e provinciais de educação e coordenadores de espaços amigos da criança (EAC). Também é

útil para entidades governamentais, decisores políticos, grupos comunitários, profissionais do setor humanitário, pais, colegas e famílias para propósitos de planeamento, programação, política e advocacy e para mecanismos de coordenação como o *Cluster* Global de Educação e outros grupos de trabalho e coordenação do setor. O conteúdo do manual também é útil para quem trabalha em setores relacionados, incluindo a proteção, proteção infantil, saúde mental e pública e assim por diante.

Principais materiais de referência

Este Manual reúne informação de um conjunto de publicações sobre o assunto, cinco das quais se assumem como a base para o seu desenvolvimento:

- *Requisitos Mínimos da INEE para Educação: Preparação, Resposta, Recuperação (INEE, 2010a)*
- *Documento de Referência da INEE sobre Apoio Psicossocial e Aprendizagem Social e Emocional para Crianças e Jovens em Contextos de Emergência (INEE, 2016)*
- *Diretrizes do IASC sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Contextos de Emergência (IASC, 2007)*
- *Requisitos Mínimos para a Proteção das Crianças em Ações Humanitárias (Child Protection Working Group, 2013)*
- *Rumo às Melhores Práticas em Programação Psicossocial Baseada na Escola: Uma pesquisa sobre as abordagens atuais (Boothby & Melvin, 2007)*



Ao longo deste Manual é apresentado um debate sobre como cada um dos cinco domínios apresentados nos Requisitos Mínimos da INEE para a Educação (2010a) — doravante Requisitos Mínimos da INEE — se relaciona com as práticas recomendadas de AP e ASE. Esses domínios incluem (1) requisitos básicos, (2) acesso e ambiente de aprendizagem, (3) ensino e aprendizagem, (4) professores e outros técnicos de educação, e (5) política educativa. O Manual apresenta orientações e exemplos práticos para facilitar a conceção de programas de AP no setor de educação, em contextos afetados por situações de crise.

Como está estruturado o Manual?

Este Manual está organizado de acordo com a seguinte estrutura:

A **Secção I** apresenta uma visão geral das **definições e princípios** que enquadram o Manual. Os conceitos destacados nesta secção são fundamentais para entender a relação entre bem-estar psicossocial e educação.

A **Secção II** apresenta **estratégias** específicas para incorporar o AP nas respostas no setor de educação. Essas estratégias são estruturadas em função dos domínios dos Requisitos Mínimos da INEE e devem ser lidas em conjunto com os requisitos e outras ferramentas da INEE que oferecem mais detalhes sobre os tópicos específicos. Vários recursos complementares são referenciados ao longo de todo o texto para leituras adicionais. Além das estratégias principais, cada domínio inclui orientações práticas relacionadas com a implementação de atividades de AP e exemplos de atividades que foram realizadas em diversos contextos no terreno. É ainda apresentada informação sobre os resultados dessas intervenções no terreno, quando essa informação se encontra disponível.

Depois da **Conclusão** do Manual é apresentado um **Glossário** com a descrição de alguns dos termos úteis no âmbito da educação e AP.

Finalmente, o Manual inclui o conjunto de Referências Bibliográficas e Recursos Adicionais que, quer responsáveis pelas políticas educativas, quer profissionais do setor de educação podem usar à medida que planeiam, preparam, implementam e avaliam ações de AP e ASE no setor de educação.

Definições e princípios

A integração do apoio psicossocial em atividades educativas baseia-se em vários conceitos-chave e princípios que são referidos frequentemente neste Manual. Estes conceitos e princípios são definidos abaixo e as ligações entre esses conceitos explanadas. O leitor ou leitora pode consultar o Documento de Referência da INEE sobre Apoio Psicossocial e Aprendizagem Social e Emocional para Crianças e Jovens em Contextos de Emergência (2016) para obter informações mais detalhadas.

Proteção: tem sido definida como “todas as atividades destinadas a obter o pleno respeito pelos direitos do indivíduo de acordo com o conteúdo e o espírito dos órgãos jurídicos e legais relevantes”, nomeadamente o direito em matéria de direitos humanos, o direito humanitário internacional e o direito relativo aos refugiados (CICV, 1999, citado no IASC, 1999, p. 4). Esta ampla definição engloba intervenções legais específicas, bem como atividades de rotina que defendam a proteção e o bem-estar dos indivíduos durante emergências e crises². Um bom processo educativo deve ser protetor e, uma vez que a educação é um direito humano e também um direito empoderador (ou seja, um que facilita outros direitos humanos), o contexto educativo é especialmente importante para programas e políticas de proteção comuns.

Proteção das crianças: é definida como “a prevenção e a resposta a abuso, negligência, exploração e violência contra crianças” (Child Protection Working Group, 2013, p. 13). Refere-se mais especificamente ao direito de não ser alvo de ou estar exposto a “intimidação; exploração sexual; violência pelos pares, professores ou outro pessoal educativo; perigos naturais; armas e munições; minas terrestres e engenhos não detonados; pessoal armado; locais de fogo cruzado; ameaças políticas e militares; e recrutamento para as forças armadas

2 A proteção de refugiados e de pessoas forçadas a deslocar-se está consagrada em quadros legalmente vinculativos e não vinculativos, tais como a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados e o seu respetivo Protocolo de 1967; a Convenção de 1954 relativa ao Estatuto das pessoas Apátridas, a Convenção de 1961 para a Reduzir os Casos de Apatridia e os Princípios Orientadores relativos às Deslocações Internas.

ou grupos armados” (INEE, 2010a, p. 115).

Psicossocial: refere-se à “relação dinâmica entre a dimensão psicológica e social de uma pessoa, onde uma influencia a outra” (IFRC Reference Centre for Psychosocial Support 2014, p. 11). Os aspetos psicológicos do desenvolvimento referem-se a pensamentos, emoções, comportamentos, memórias, perceções e compreensão de um indivíduo. Os aspetos sociais do desenvolvimento referem-se à interação e às relações entre o indivíduo, a sua família, os seus pares e a sua comunidade (UNRWA, 2016, p. 4).

Apoio psicossocial: refere-se aos “processos e ações que promovem o bem-estar holístico das pessoas no seu mundo social. Inclui o apoio dado por familiares e amigos” (INEE, 2010a, p. 121). O AP também pode ser descrito como “o processo de facilitar a resiliência em indivíduos, famílias e comunidades” (IFRC Reference Centre for Psychosocial Support, 2009, p. 11). O AP tem como objetivo ajudar as pessoas a recuperar depois de uma crise que desestruturou as suas vidas e para melhorar a sua capacidade de voltar à normalidade depois de experimentar efeitos adversos.

Bem-estar: é definido como uma condição de saúde holística e o processo de alcançar essa condição. Refere-se à saúde física, emocional, social e cognitiva. O bem-estar inclui o que possa ser considerado bom para uma pessoa: ter um papel social significativo; sentir-se feliz e esperançoso; viver de acordo com bons valores, tendo em conta o contexto local; ter relações sociais positivas e um ambiente favorável; lidar com desafios através de competências positivas para a vida; e ter segurança, proteção e acesso a serviços de qualidade. A ACT Alliance e a Church of Sweden identificam vários aspetos importantes do bem-estar: biológico, material, social, espiritual, cultural, emocional e mental (ACT Alliance & Church of Sweden, 2015, pp. 42-43).

Aprendizagem social e emocional: tem sido definida como o processo de aquisição de competências essenciais para reconhecer e gerir emoções, definir e atingir metas, valorizar as perspetivas dos outros, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com situações interpessoais de forma construtiva” (Elias, Zins, Weissberg et al., 1997). As qualidades que a ASE visa promover incluem autoconsciência, literacia emocional, flexibilidade cognitiva, melhoria da memória, resiliência, persistência, motivação, empatia, competências sociais e de relacionamento, comunicação efetiva, competências de escuta, autoestima, autoconfiança, respeito e autorregulação (INEE, 2016, pp. 10-11).

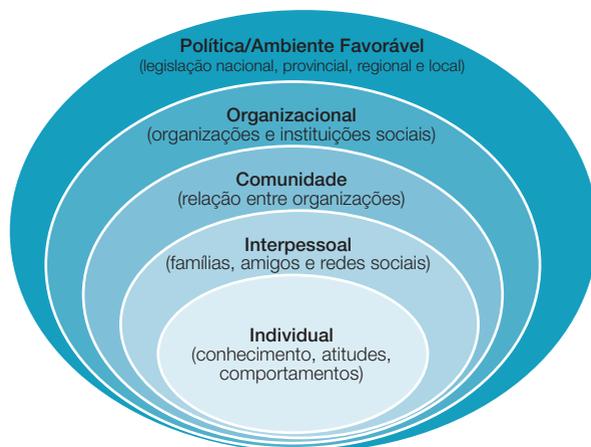
A Aprendizagem Social e Emocional é uma componente importante do Apoio Psicossocial. Em conformidade, no contexto deste manual a ASE é apresentada como uma componente do AP que os e as educadoras podem e devem abordar, uma vez que contribui para o melhor bem-estar psicossocial de crianças e jovens. É uma prática e processo pedagógico especialmente adequado a ambientes educativos formais e não-formais, já que promove as competências e capacidades que ajudam crianças, jovens e adultos a aprender. Promovendo o autoconhecimento e relação interpessoal, a ASE é um catalisador para uma melhor aprendizagem (Durlak, Weissberg, Dymnicki, et al., 2011, p. 405). Os princípios e práticas de AP e ASE são descritos neste Manual com o objetivo de capacitar os profissionais de educação, de forma a evitar que os problemas psicossociais se agravem, procurar atendimento especializado para jovens, quando necessário, e promover a ASE e a coesão social em todos os espaços de aprendizagem. Consulte o Documento de Referência da INEE de 2016 para aceder a uma discussão aprofundada sobre a relação entre AP e ASE.

Resiliência: Outro conceito relacionado e que se sobrepõe ao Apoio Psicossocial é o de Resiliência. Muitas vezes referida como um resultado, a resiliência refere-se a um processo pelo qual indivíduos, que se encontram em contextos adversos, recuperam e prosperam até. Neste Manual define-se resiliência como a capacidade de adaptação de um sistema, comunidade ou indivíduo, potencialmente, exposto a riscos. Esta adaptação significa resistir ou mudar, a fim de atingir e manter um nível aceitável de funcionamento e estrutura. A resiliência depende de mecanismos de defesa e competências de vida tais como a resolução de problemas, a capacidade de procurar apoio, motivação, otimismo, fé, perseverança e desenvoltura (The Sphere Project, 2017). A resiliência acontece quando os fatores de proteção que sustentam o bem-estar são mais fortes do que os fatores de risco que causam danos (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes, et al. 2013). As atividades que promovem o AP e a ASE podem contribuir para a resiliência promovendo as competências-chave que apoiam o bem-estar e os resultados de aprendizagem (isto é atitudes, comportamentos e relações) e que, por sua vez, permitem que crianças e jovens e os sistemas educativos, dos quais fazem parte, consigam gerir e ultrapassar as adversidades. Também é importante notar que a resiliência individual é, muitas vezes, impulsionada pelo apoio da comunidade, incluindo as interações com os pares, família, professores, líderes comunitários e por aí em diante (Diaz-Varela, Nuno, Reyes, et al, 2013).

Ecologia social: o modelo socio-ecológico desenvolvido por Bronfenbrenner (1979) é uma estrutura importante para compreender os aspetos relacionais e ambientais do AP e da ASE. Conforme representado na Figura 1, a criança é colocada no centro de um ecossistema no qual o desenvolvimento físico, cognitivo, social, espiritual e emocional influenciam o seu bem-estar. A criança é apoiada pela família, que por sua vez está inserida na estrutura da comunidade e, em última análise, na sociedade em geral. Os anéis sobrepostos no modelo demonstram como fatores de um certo nível influenciam fatores noutra nível qualquer. Por outras palavras, vários níveis de risco e apoio podem influenciar o bem-estar da criança. Assim, o desenvolvimento da criança progride no contexto de todo um sistema ecológico.

Um ambiente favorável em que a família, escola e comunidade de uma criança estão interligadas, assume-se como a melhor base para um crescimento e desenvolvimento positivos. Os contextos educativos podem facilitar isto porque envolvem necessariamente intervenientes e instituições em todos os níveis da ecologia social, desde alunos, pais e líderes comunitários a prestadores de serviços, tais como governos, ONG e organizações multilaterais. Como resultado, uma atividade concentrada num nível da ecologia social de uma criança, como por exemplo a preparação de uma política contra a punição corporal, deve também considerar a forma como a política vai ser implementada e apropriada ao nível da comunidade e das escolas. Ao projetar intervenções de AP, os profissionais de educação e decisores políticos devem ter em mente estas ligações e, sempre que possível, assegurar que são complementadas e sincronizadas noutros níveis da ecologia social. Por exemplo, para promover mudanças holísticas e sustentáveis, uma nova política de punição corporal pode ser acompanhada ou alinhada a iniciativas ao nível da escola para promover técnicas não violentas de gestão da sala de aula e estabelecer sistemas de referência de proteção e mecanismos e processos de reclamação (ver também UNICEF, 2014a). Esta abordagem multinível sincronizada é o que se pretende, tendo por base uma lógica de pensamento sistémico.

Figura 1: Modelo Sócio-Ecológico



Fonte: Adaptado de Centers for Disease Control and Prevention, 2015

Orientações para a integração do bem-estar psicossocial e da ASE nas políticas e práticas educativas

Como é que educadores e educadoras podem integrar metas de AP e ASE na avaliação de resultados mais amplos? Os três seguintes objetivos podem orientar esta integração em atividades educativas:

- Apoiar o desenvolvimento de competências e conhecimentos dos alunos através de atividades focadas em competências para a vida, mecanismos de sobrevivência culturalmente adequados, competências profissionais e técnicas de gestão de conflitos.
- Melhorar o bem-estar emocional, promovendo a sensação de segurança, confiança nos outros e outras, autoconfiança e esperança para o futuro.
- Fortalecer o bem-estar social dos alunos e alunas. Isto é conseguido através de atividades que constroem relações com professores, pais e pares, estimulam o sentido de pertença a uma comunidade, garantem o acesso a papéis socialmente adequados e retomam atividades e tradições culturais.

Estes objetivos podem-se refletir de maneiras diferentes em diferentes culturas, mas garantem um núcleo comum que pode orientar as atividades de AP e ASE (UNICEF, 2011).

Tipos de intervenção: A pirâmide do IASC de 2007 é outra ferramenta útil para refletir sobre a ligação entre a educação, o AP e a ASE.

Figura 2. Dos princípios à prática: exemplos de intervenções psicossociais no setor de educação

Pirâmide da Intervenção



Fonte: Adaptado de IASC, 2007

A pirâmide descreve quatro níveis de intervenções que devem ser considerados ao abordar o bem-estar psicossocial de crianças e jovens durante situações de crise:

1. Serviços básicos e segurança
2. Fortalecimento dos apoios comunitário e familiar
3. Apoios específicos não-especializados
4. Serviços especializados

As atividades educativas podem apoiar e promover o AP em qualquer desses níveis; no entanto, os tipos de atividades ou intervenções usadas dependem das necessidades de uma determinada população e serão diferentes em cada nível. A Tabela 1 apresenta alguns exemplos de atividades e programas que podem ser operacionalizados em cada um desses quatro níveis. Os serviços básicos, a segurança e os esforços para fortalecer as redes de apoio social devem ser tratados de forma sistêmica, ao nível da família, comunidade e das políticas. Os apoios especializados e não especializados requerem o fortalecimento institucional de escolas e instituições comunitárias, bem como a liderança e o compromisso político ao nível das organizações e estruturas de governação.

Tipo de intervenção <small>(conforme definido pelo IASC, 2007)</small>	Papel do contexto educativo	Exemplos de atividades e programas que podem ser implementados a este nível
<p>1. Considerações sociais no que se refere aos serviços básicos e segurança</p>	<p>A educação é um serviço básico essencial durante o período de crise. As mensagens educativas podem quer salvar, quer sustentar vidas, enquanto a sensação de rotina e a normalidade da escola suporta o bem-estar psicossocial de crianças e jovens afetados por situações de crises. Os contextos educativos também podem facilitar o acesso a outros serviços e bens essenciais. Por exemplo, podem ser usados como um espaço para distribuir alimentos, água e assegurar cuidados médicos básicos. Este nível de intervenção generalizada procura apoiar todas as crianças e jovens no sistema educativo assegurando que as escolas funcionem o mais rápido possível e promovendo a igualdade de acesso a um ensino de qualidade.</p>	<p>As escolas, espaços de educação não-formais e os espaços amigos da criança (EAC) devem ser seguros e reabertos assim que possível depois de uma situação de crise. Os educadores e educadoras devem defender e angariar fundos para a inclusão da educação em respostas humanitárias e para o financiamento necessário a tornar as escolas acessíveis e seguras.</p> <p>O acesso à educação durante um conflito pode ser garantido através de abordagens de educação em situações de emergência duradouras, tais como turnos duplos, escolarização de base comunitária sensível às questões de género ou a instalação de espaços de aprendizagem alternativos. Em contextos em que o acesso esteja especialmente comprometido, as e os educadores podem considerar plataformas tecnológicas apropriadas (através da TV ou de pacotes de aprendizagem em casa), no sentido de apoiar a continuidade dos processos educativos e a integração de atividades de ASE nas rotinas diárias das crianças.</p> <p>A integração de atividades e pedagogias de AP e ASE podem ajudar crianças e jovens a construírem mecanismos de sobrevivência para processar e gerir as adversidades trazidas pela crise. Para conseguir isto, os educadores e as educadoras devem dar prioridade à formação e apoio de professores e professoras. Estas intervenções não têm de esperar até surgir uma situação de crise para serem implementadas; pelo contrário, podem ser generalizadas enquanto atividade de preparação. De referir que os professores e professoras também podem ser afetadas por uma situação de crise e, por isso, podem precisar de apoio psicossocial. As necessidades de professores e outros técnicos de educação não devem ser negligenciadas durante uma situação de crise e os sistemas precisam de considerar as necessidades e capacidades dos professores e professoras quando apoiam alunos e alunas com necessidades do foro psicossocial.</p>

2. Fortalecimento dos apoios comunitário e familiar

Frequentemente, as escolas são uma das instituições mais proeminentes e importantes numa comunidade. Isto faz com que estejam bem posicionadas para assumir um papel no fortalecimento das comunidades em tempos de crise. As escolas podem servir de ponte entre os sistemas de apoio familiar e comunitário.

As respostas educativas devem envolver e trabalhar com famílias e comunidades. As Associações de Pais e Professores, bem como os **conselhos escolares** existentes são, muitas vezes, um excelente ponto de entrada. Os educadores e educadoras devem conhecer estes contactos na comunidade, bem como devem ter informações e/ou dados sobre os recursos e capacidade existentes numa determinada comunidade que podem ser potenciados no sentido de apoiar o acesso a oportunidades de educação de qualidade durante uma situação de crise.

Em cenários em que as estruturas comunitárias não existem, os educadores e educadoras devem projetar atividades com o objetivo explícito de **envolver os pais ou outros membros da comunidade**, tais como a contratação de **ajudantes pedagógicos**.

3. Apoio específico não-especializado

Alguns alunos e alunas, apesar de não precisarem de apoio clínico, podem precisar de mais atenção que outros e outras. Da mesma forma, alunos e alunas de grupos tradicionalmente vulneráveis (como aqueles com alguma incapacidade) podem ter necessidades de atividades de AP específicas, que devem ser contempladas. Os educadores e educadoras precisam entender as necessidades específicas e os desafios destes alunos e alunas, assim como adaptar as atividades de AP em conformidade.

Podem ser contratados conselheiros escolares para identificar e apoiar os alunos e alunas com necessidades particulares nos vários contextos educativos.

As abordagens de aprendizagem entre pares que juntam crianças vulneráveis ao nível académico, psicossocial ou cognitivo a outros pares que as possam apoiar e dar um reforço positivo, podem ser promovidas em contexto de sala de aula ou organizadas enquanto atividade extracurricular.

Os grupos de autoajuda para pais, mães, alunos e alunas com necessidades específicas podem ajudar a garantir que essas necessidades são incluídas em respostas de emergência, ao mesmo tempo que proporcionam redes de apoio entre pares muito importantes.

4. Serviços especializados

Esses serviços destinam-se aos alunos e alunas mais vulneráveis, cujas necessidades não podem ser satisfeitas apenas através de atividades educativas. Os e as educadoras não devem tentar cuidar destas pessoas por si só, mas sim encaminhá-los para os serviços especializados de saúde mental, junto de psicólogos, psiquiatras e outros profissionais com formação adequada. Os técnicos de educação deveriam conseguir reconhecer sintomas em crianças e saber como orientá-las para os serviços de saúde mental adequados

É fundamental a existência de um **mecanismo de encaminhamento que funcione e que esteja bem divulgado** para garantir que os cuidados apropriados sejam assegurados em tempo oportuno. Ainda assim, pode verificar-se um dano considerável se, ainda que os encaminhamentos sejam feitos, os serviços especializados não estiverem disponíveis. Os educadores e educadoras devem trabalhar em estreita coordenação com os e as colegas de outros setores (por exemplo, ministérios da saúde, assuntos sociais e famílias) para assegurar que as ligações sejam feitas. É importante não esperar que uma situação de crise aconteça para que esses sistemas sejam estabelecidos, ou seja, os mesmos devem ser um aspeto essencial da preparação.

Os mitos psicossociais podem ser prejudiciais!

A maioria das crianças e jovens pode ter que lidar com ruturas e crises de curta duração e, nesse sentido, podem beneficiar dos investimentos feitos em AP e ASE durante o seu percurso educativo. O apoio que os técnicos de educação possam dar aos alunos e alunas para progredirem, tanto a nível académico, quanto social e profissional, é tão desafiante quanto recompensador. No entanto, há vários mitos sobre a psicologia de crianças e jovens durante e após uma situação de crise que merecem atenção e, mesmo, correção. Atuar com base nestes mitos pode resultar numa medicalização excessiva aquando da resposta humanitária, numa demora na implementação dos serviços, ou até mesmo na alienação de crianças, jovens e das suas famílias.

Mito: Todas as pessoas ficam traumatizadas depois de uma situação de crise

As crianças e jovens têm diferentes experiências, capacidades de lidar com as situações e respostas perante um desastre ou conflito. Muitos deles são resilientes e precisarão de atenção apenas para com as suas necessidades físicas e psicossociais básicas. Outros ficarão altamente perturbados, especialmente se tiverem perdido o pai ou a mãe ou outro familiar próximo. O trauma pode não ser a norma ou a necessidade mais

comum numa comunidade. É importante ter isso em consideração, pois a suposição incorreta de que todas as pessoas ficam traumatizadas pode resultar num investimento excessivo em serviços especializados de saúde mental e, por sua vez, numa falta de investimento em intervenções de AP e ASE genéricas para todas as pessoas da comunidade em contextos educativos formais e não-formais. Resumindo, acreditar neste mito pode significar o apoio reduzido à maioria dos e das jovens e prejudica a sua capacidade de se recuperarem e prosperarem.

Mito: Apenas os profissionais de saúde mental podem disponibilizar AP e ASE

O bem-estar de crianças e jovens está intimamente ligado às pessoas mais importantes nas suas vidas, como sejam os seus pais, mães, irmãos, irmãs, família alargada, amigos e amigas, professores e professoras, líderes religiosos e outros. Estas relações são proteções essenciais de crianças e jovens afetados por um desastre. Além disso, a própria resiliência e autogestão de crianças e jovens são fatores essenciais na sua capacidade de enfrentar situações de crise. Enquanto que os e as profissionais de saúde mental ou curandeiros tradicionais são opções de referência importantes para crianças e jovens com necessidades específicas, dependendo do contexto, é fundamental lembrar que o bem-estar psicossocial das crianças e dos jovens está ligado às suas relações quotidianas e aos seus próprios mecanismos de defesa. Um mínimo de formação, desde que com alta qualidade, pode apoiar professores, professoras e cuidadores a disponibilizarem lições e atividades de ASE, simples e eficazes.

Mito: Todas as práticas de cura indígenas e/ou tradicionais são perigosas

A resposta humanitária é frequentemente influenciada por abordagens ocidentais que promovam o bem-estar e saúde mental e psicossocial. Contudo, as abordagens indígenas e tradicionais à saúde e bem-estar podem ser muito úteis para crianças e jovens. Essas abordagens podem incluir oração, meditação, cerimónias de purificação ou outros rituais espirituais. Devem ser feitos diagnósticos que possam determinar a segurança de qualquer intervenção psicossocial. Se uma prática indígena e/ou tradicional, considerada como sendo de cura pelas pessoas e comunidades afetadas, não violar os direitos humanos e não representar uma ameaça à segurança, a integração de ambas as abordagens pode acabar por ser, de facto, a abordagem mais eficaz.

SECÇÃO



Estratégias

Esta secção do Manual, que apresenta estratégias para a promoção do bem-estar psicossocial, está estruturada de acordo com os domínios dos Requisitos Mínimos da INEE. Além das estratégias que estão relacionadas com cada domínio, são dados exemplos de programas de apoio psicossocial que foram implementados em vários contextos ao nível do terreno.

Ainda nesta secção, no final do âmbito de cada domínio são apresentados pontos de reflexão. Apesar deste Manual ser uma ferramenta autónoma, pode ser útil recorrer ao manual de Requisitos Mínimos da INEE para obter informação mais detalhada sobre cada um dos domínios e requisitos.

Domínios de Requisitos Mínimos

- Domínio 1: Requisitos Básicos
- Domínio 2: Acesso e Ambiente de Aprendizagem
- Domínio 3: Ensino e Aprendizagem
- Domínio 4: Professores e outros Técnicos de Educação
- Domínio 5: Política Educativa



Requisitos Básicos

Domínio 1 dos Requisitos Mínimos da INEE: Requisitos Básicos

Participação Comunitária (participação e recursos):

- Os membros da comunidade participam ativamente, de forma transparente e não discriminatória, na análise, planificação, desenho, implementação, monitorização e avaliação das respostas educativas.
- Os recursos da comunidade local são identificados, mobilizados e utilizados para implementação de oportunidades de aprendizagem adequadas à faixa etária dos destinatários.

Coordenação: Os mecanismos de coordenação para a educação funcionam e apoiam as partes interessadas de forma a assegurar o acesso e a continuidade de uma educação de qualidade.

Análise (diagnóstico, estratégias de resposta, monitorização e avaliação):

- O diagnóstico oportuno da situação de emergência é conduzido de forma holística, transparente e participativa.
- As estratégias de resposta à educação em contexto de emergência incluem uma descrição clara do contexto, das dificuldades que comprometem o direito à educação e das estratégias para superar as referidas dificuldades.
- Monitorização regular das atividades de resposta educativa e da evolução das necessidades educativas das populações afetadas.
- Uma avaliação sistemática e imparcial melhora as atividades de resposta educativa e aumenta a responsabilidade.

ESTRATÉGIAS

Durante uma situação de crise é importante conduzir **processos de diagnóstico** que possam determinar o tipo de intervenções psicossociais e ASE mais adequadas às crianças e jovens afetados efetivamente. Os processos de diagnóstico devem ter em consideração a idade, o género, a etnia, a religião e a cultura, no sentido de reunir dados demográficos, bem como informação sobre o impacto que a emergência teve nos alunos, as relações-chave na vida dos alunos, os potenciais riscos e os recursos disponíveis.

Um diagnóstico de necessidades deve empregar métodos qualitativos e quantitativos, no sentido de procurar identificar e entender as experiências das crianças e jovens durante uma situação de crise. Os **questionários quantitativos** podem ser usados para contabilizar (a população total) ou estimar (através de amostragem representativa) o número de crianças num determinado local com necessidades físicas e/ou psicológicas, como resultado de uma situação de crise. Os dados recolhidos podem incluir diagnósticos de necessidades e recursos ao nível familiar; uma contagem básica da população, que pode ser especialmente útil em casos de deslocações internas; informações sobre a disponibilidade e acessibilidade dos sistemas de apoio à saúde mental e de encaminhamento; e ainda de monitorização da taxa de matrícula e assiduidade em iniciativas de educação não-formal, ao longo do tempo. Os exercícios participativos de ranking são outra forma de registar esses dados (para mais informações ver Ager, Stark, & Potts, 2010). Sempre que possível, os dados de pesquisas existentes devem ser usados para caracterizar a situação inicial (baseline), antes da crise. Quaisquer dados quantitativos recolhidos devem incluir informação desagregada no sentido de identificar a prevalência de vulnerabilidades específicas, tais como o número de crianças desacompanhadas ou famílias que sejam lideradas por mulheres. Embora tais pesquisas sejam, muitas vezes, realizadas por colegas que trabalham no setor de proteção, deve haver uma constante cooperação com o setor de educação.

Por outro lado, **os dados qualitativos** são essenciais para obter informações mais detalhadas (frequentemente narrativas) sobre as diferentes formas pelas quais uma crise é experimentada, a nível individual e comunitário. Os dados qualitativos podem incluir reflexões, perceções, sensações ou entendimentos das necessidades da própria pessoa e/ou dos membros da família. Por sua vez, os métodos aplicados no diagnóstico podem incluir observação das e

dos professores, profissionais de resposta humanitária e outros membros da comunidade, bem como entrevistas e grupos focais para ajudar a determinar as necessidades, bem como respostas culturalmente apropriadas e aceitáveis numa situação de crise. As observações podem ser registradas através de listas de verificação ou em relatórios descritivos, tais como anotações decorrentes das visitas ao terreno, ou ainda com base nos registos diários dos professores. Os dados qualitativos que enfatizam as abordagens participativas de recolha de dados podem ser particularmente importantes em contextos de crise, pois podem demonstrar indícios de impactos e riscos que as comunidades e os indivíduos enfrentam, que seriam intangíveis de outra forma.

Sempre que possível, o diagnóstico deve reunir dados oriundos de várias fontes. Isso permitirá a caracterização mais holística de uma dada situação e pode melhorar a fiabilidade das conclusões através de triangulação de dados (alinhamento das conclusões através do cruzamento de diferentes tipos de dados). Por exemplo, os dados recolhidos através dos questionários podem ser complementados através da realização de grupos focais e observação. Em cenários em que diferentes agências estão a recolher dados, deve haver coordenação de esforços, no sentido de melhorar a triangulação e a abrangência das conclusões. Por fim, todos os processos de diagnóstico devem atender a padrões éticos mínimos aquando da recolha de dados. Isso inclui informar os membros da comunidade sobre os dados recolhidos e a utilização prevista para os mesmos, garantindo que os membros da comunidade autorizam voluntariamente a recolha de dados. Os membros da comunidade

Dados a recolher durante a etapa de diagnóstico

Dados demográficos: O número de crianças e jovens afetados (desagregados por idade e sexo), local, escala de impacto.

Caraterização das relações: O impacto da situação de emergência nas relações primárias das crianças: pais, pares, familiares e outras pessoas importantes nas suas vidas.

Grupos vulneráveis: Determinar quais são os grupos mais marginalizados e vulneráveis e recolher dados sobre as suas necessidades específicas.

Riscos: Potenciais riscos para as famílias, comunidades e escolas que podem surgir num futuro próximo.

Pontos fortes: Recursos disponíveis e a capacidade das famílias, comunidades e escolas afetadas para recuperarem de situações de emergência e restaurarem um sentido de normalidade.

Lacunas: Saber qual o apoio necessário para garantir o bem-estar psicossocial.

Entidades parceiras: Coordenação existente com as organizações que estão a assegurar a educação, assim como o apoio físico e psicossocial.

deveriam ser sempre incluídos no processo de decisão do que é necessário, já que são eles que têm o conhecimento e as informações mais precisas sobre a sua própria situação.

Exemplos de ferramentas de avaliação de necessidades: Guia de Diagnóstico de Necessidades de Educação em Situações de Emergência (2016) do *Cluster* Global de Educação; o Kit de Ferramentas de Rápido Diagnóstico em Proteção Infantil (2012) do Grupo de Trabalho para a Proteção Infantil; Diagnóstico de Recursos e Necessidades Psicossociais e de Saúde Mental: Kit de Ferramentas para Contextos Humanitários (2012) da OMS-ACNUR; e Ferramenta de Avaliação de necessidades psicossociais em deslocamentos de emergência, recuperação precoce e retorno da OIM (IOM, s.d.).

A forma como crianças e jovens respondem a eventos adversos pode variar de acordo com suas capacidades individuais e o nível de apoio dado pelos seus pais e pela comunidade. Portanto, os seus níveis de risco e pontos fortes devem ser avaliados individualmente. Os dados recolhidos devem ser suficientemente amplos para servir de base à conceção **de estratégias de resposta**, incluindo dados sobre o contexto, relações pessoais e instituições relevantes, tais como o país de acolhimento ou as instituições da comunidade e outras instituições parte da estrutura de resposta humanitária.

Podem também ser usadas ferramentas simples para realizar diagnósticos, entre as quais observações, exercícios participativos de ranking e análise de experiências de subgrupos específicos. No entanto, o processo de diagnóstico não termina aí. **A contínua realização de diagnósticos** que permitam aos educadores e educadoras identificar mudanças na forma como as crianças e os jovens lidam com a adversidade, pode ser o início de processos de **monitorização e avaliação** detalhados. Os educadores e educadoras podem ter um papel fundamental nesses processos. Tendo em conta que eles observam o comportamento quotidiano dos alunos e quaisquer alterações que ocorram ao longo do tempo, os e as educadoras podem precisamente ajudar a identificar as necessidades dos seus alunos e alunas. Os processos de diagnóstico e monitorização de alta qualidade que envolvam crianças e jovens no processo de recolha de dados são fundamentais para garantir a precisão e a construção de um conhecimento partilhado.

Durante as fases de diagnóstico, monitorização e avaliação, deve ser dada especial atenção à **identificação e apoio às necessidades dos grupos marginalizados**. Por exemplo, as crianças e jovens com deficiência têm

sido historicamente marginalizados pelo sistema educativo geral. Uma grande parte desta população não frequenta a escola por ser estigmatizada e por encontrar obstáculos ao acesso físico. As crises humanitárias podem aumentar o número de crianças e jovens com deficiência, particularmente durante conflitos violentos ou num surto de doença em larga escala. Para cultivar um ambiente inclusivo e que promova a capacitação, os e as educadoras podem realizar análises específicas para entender em que medida a crise afetou o bem-estar psicossocial da população estudantil com deficiência. Para obter mais informações detalhadas sobre como garantir que crianças e jovens com deficiência sejam incluídos em intervenções educativas, leia o Guia da INEE para a Educação Inclusiva (2009) e o Guia da INEE para Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (2010b).

As necessidades de AP das crianças também podem variar em função do género e da idade. Garantir que os dados são desagregados para espelhar as necessidades de diferentes grupos é essencial para conceber uma resposta informada. O resultado dos diagnósticos deveria identificar barreiras ao acesso à educação e desenvolver estratégias de resposta inclusivas que atendam às necessidades de todos os membros da comunidade. Relativamente a isto, a INEE e as suas entidades membro dispõem de um conjunto de ferramentas que podem apoiar a recolha de dados que contemplam as questões de género. Para obter mais informações mais detalhadas, consulte o Guia da INEE para as questões de Género (2010c). As necessidades psicossociais e educativas de crianças em idade escolar pré-primária e do ensino básico são frequentemente negligenciadas. No entanto, elas podem ser respondidas eficazmente assegurando EAC que ofereçam oportunidades de aprendizagem com base em brincadeiras, onde as atividades de AP e de estímulo da primeira infância sejam combinadas (UNICEF, 2014b).

As atividades realizadas durante as fases de análise, desenho e implementação de um diagnóstico deveriam considerar a comunidade **um recurso, mas também um parceiro** e solicitar a **participação** dos seus membros. A participação da comunidade através das estruturas educativas locais existentes é essencial; estas incluem comités de educação comunitária, comités de gestão escolar, associações de pais e professores, etc. A participação deles fortalece o diagnóstico e liga-o de forma mais efetiva aos diferentes níveis da ecologia social. Além disso, ao trabalhar com a comunidade e os comités escolares para revitalizar e construir, com base no que já está a ser feito, as e os educadores podem facilitar uma resposta

oportuna e melhorar a qualidade da educação, garantindo a relevância da resposta. É importante reconhecer que os recursos não são meramente os materiais fornecidos; a participação deve seguir os princípios de parceria de tal forma que aqueles que implementam uma resposta são informados pelo conhecimento da comunidade e usam a capacidade desta para apoiar a educação.

Finalmente, durante uma situação de crise, várias organizações socorrerem-se de diagnósticos para conseguirem

planejar e implementar a sua resposta. Portanto, deve-se ter cuidado para garantir que a recolha de dados e as estratégias de resposta derivadas dos dados são

bem coordenadas. Para evitar duplicação e o desperdício de recursos, os atores do setor de educação devem coordenar-se com todos os órgãos relevantes, através de reuniões com o *Cluster* de Educação e outras estruturas para conduzir diagnósticos, planejar respostas apropriadas e colaborar na implementação. É muito importante coordenar qualquer resposta de AP com os setores de saúde e proteção. O Pacote de Diagnóstico de Necessidades (2016) do *Cluster* Global de Educação disponibiliza orientações e recursos práticos e relevantes para realizar diagnósticos de necessidades, incluindo diagnósticos intersetoriais.

A Comunidade como um recurso

As comunidades são um componente essencial da ecologia social e devem ser parceiros em todas as etapas da educação em situações de emergência, incluindo preparação, resposta e recuperação. Ao trabalhar de perto com as comunidades, as e os educadores podem melhorar a relevância, a prontidão e a sustentabilidade de uma resposta. No entanto, devem ser tomados alguns cuidados para não sobrecarregar as comunidades e, em particular, para evitar a transição de responsabilidades financeiras e materiais para as comunidades, que estão já sob pressão. A importância das contribuições das comunidades deve ser entendida de uma forma holística, que não seja equivalente a apoio material e que, em vez disso, considere o conjunto de capacidades, apoios em espécie e, se apropriado, os bens e recursos materiais com que as comunidades podem contribuir.

Exemplos Práticos

Domínio 1: Requisitos Básicos: Participação comunitária, coordenação e análise

NEPAL: Envolver os pais na identificação das necessidades de alunos vulneráveis

A Cáritas promoveu cursos de formação e capacitação, com a duração de um mês, a 55 mães de crianças com deficiência (mental, auditiva, visual e física) em campos de refugiados Butaneses. As formações concentraram-se em melhorar o bem-estar psicossocial das mães e em desenvolver as suas competências em áreas como o planeamento familiar, gestão do stress e primeiros socorros. As mães e pessoas com deficiência estabeleceram grupos de apoio e autoajuda (10-15 adultos) em cada campo. Estes grupos encontravam-se semanalmente para apoiar o bem-estar emocional e psicossocial entre si e para identificar as necessidades das pessoas com deficiência nos campos. As listas de necessidades identificadas forneceram um feedback valioso para a Cáritas no que se refere à conceção de um apoio eficaz para crianças, para os seus cuidadores e grupos de autoajuda. As avaliações realizadas permitiram concluir que os grupos de apoio capacitaram as mães a serem mais ativas e a sentirem-se mais integradas nas suas comunidades. Estes grupos também permitiram às mães compreenderem o potencial de aprendizagem dos seus filhos e sentirem-se mais à vontade para discutir suas próprias emoções com os outros (Women's Commission, 2008).

HOUSTON, TEXAS: Avaliar as necessidades e coordenar primeiros socorros do foro psicológico

No rescaldo do furacão Harvey, que afetou a área de Greater Houston no estado norte-americano do Texas, no outono de 2017, o Centro de Saúde Comportamental no Mental Health America of Greater Houston (MHA) lançou um programa de primeiros socorros do foro psicológico dirigido às escolas afetadas pelo furacão em comunidades urbanas marginalizadas. Os mapas de impacto de tempestades partilhados pela Agência Federal de Gestão de Emergências (FEMA, acrónimo em inglês) foram sobrepostos em mapas de escolas existentes a fim de identificar as áreas afetadas pela inundação. Dessa forma a cidade de Houston identificou as escolas que serviam populações economicamente vulneráveis. O MHA entrou em

contacto com os distritos comunitários para verificar quais as escolas mais afetadas e quantas residências familiares de estudantes sofreram danos, mesmo que as suas escolas tenham permanecido intactas. Finalmente, o MHA entrou em parceria com o Trauma and Grief Center no Hospital Pediátrico do Texas para avaliar o grau de angústia no seio da população estudantil e recomendar referências de alunos a grupos de educação psicossocial com base na escola ou, se necessário, a centros de serviços especializados em trauma.

O MHA também desenvolveu uma abordagem de formação em cascata para identificação de trauma e necessidades de AP, com mais de 60 formadores de professores capacitados que se comprometeram a alcançar e formar 6500 educadores de 60 a 90 escolas desfavorecidas em zonas afetadas pelo Harvey. Os educadores e educadoras recém-formados trabalhavam com cerca de 50 000 e 80 000 alunos, muitos dos quais sofriam de desgaste e de alguma forma aguda de trauma e luto.

A intervenção exigiu uma estreita coordenação com o Ponto Focal da cidade de Houston para a resposta ao furacão Harvey, vários pontos focais do distrito de ensino e administradores escolares, bem como psicólogos especializados. A coordenação com organizações parceiras especializadas em primeiros socorros do foro psicológico era necessária para evitar a sobreposição e assegurar a cobertura mais ampla possível e o uso otimizado das capacidades institucionais (J. Pozmantier, comunicação pessoal, 22 de dezembro de 2017).

Tanzânia: Envolver comunidades através da recreação e do lazer

Em Nata, no norte da Tanzânia, pais, professores e alunos participam frequentemente numa atividade do “Dia de Brincar” (estas atividades incluem dança, brincadeiras, desenho, pintura, etc.). A atividade, desenvolvida pela Right To Play, foi organizada pela Comissão de Pais da Escola, composto por pais, professores e representantes de aldeias. As responsabilidades da comissão incluíram a mobilização da comunidade para participar na sensibilização para as atividades de proteção das crianças e para trabalhar em parceria com a administração da escola para desenvolver e monitorizar um sistema de denúncia de violência na sua escola como parte de uma estratégia centrada na escola. Os temas de cada “Dia de Brincar” variam e incluem temas como responsabilidades parentais, direitos das crianças, casamento precoce, trabalho infantil e formas de violência que as crianças na sua comunidade estejam a

enfrentar. Através de atividades experimentais baseadas em jogos, os e as participantes aprenderam e discutiram assuntos contextuais importantes enquanto se divertiram. Uma avaliação da Right to Play concluiu que as relações comunitárias e a participação dos pais melhoraram depois da dinamização regular dos Dias de Brincar. Os pais participantes estavam mais dispostos a ouvir os seus filhos, valorizar as suas necessidades e mandá-los para a escola. Além disso, no decorrer do projeto, foram observadas melhorias significativas nas taxas de aprovação nos exames nacionais. Isto foi, em parte, atribuído ao aumento da assiduidade escolar, especialmente para as meninas (Right To Play, s.d.).

PONTOS DE REFLEXÃO

- *O bem-estar no âmbito do Apoio Psicossocial não é um conceito estático e, por isso, as necessidades podem mudar com o tempo. **A recolha de dados** que sirvam de base para a conceção de estratégias de resposta de AP deve ser um **processo contínuo e continuado**, desde o diagnóstico, à monitorização, até à avaliação.*
- ***A recolha de dados** deve **considerar, não só as necessidades e as capacidades existentes** das crianças, jovens e professores, mas também as capacidades da comunidade e os serviços das instituições disponíveis.*
- *Deve dar-se especial atenção à **identificação e resposta das necessidades psicossociais de grupos vulneráveis** durante e após uma situação de crise. As avaliações dos contextos educativos devem não só identificar a necessidade de AP e ASE mas, também, sempre que possível, juntar dados desagregados sobre as necessidades de grupos particularmente vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, meninas e mulheres jovens, e minorias religiosas e étnicas.*
- *Recomenda-se que os mecanismos de coordenação dos setores de **educação, proteção e saúde** (como agrupamentos, subagrupamentos, Áreas de Responsabilidade, grupos de trabalho formais/informais) **colaborem na realização de diagnósticos de necessidades.***

Acesso e Ambiente de Aprendizagem

Domínio 2 dos Requisitos Mínimos da INEE: Acesso e Ambiente de aprendizagem

Igualdade de acesso: Todos os indivíduos têm acesso a oportunidades de educação de qualidade relevantes.

Proteção e bem-estar: Os ambientes de aprendizagem são seguros e promovem a proteção e o bem-estar psicossocial de professores, alunos e outros profissionais de educação.

Instalações e serviços: As instalações educativas promovem a segurança e o bem-estar de professores, alunos e outros profissionais de educação, em articulação com os serviços de saúde, nutrição, apoio psicossocial e proteção.

ESTRATÉGIAS

Após uma situação de emergência, o acesso a educação de qualidade pode, muitas vezes, ser comprometido. Restabelecer o acesso à educação - ou criar acessos onde antes não existiam - é crucial para o bem-estar psicossocial de crianças, jovens e da comunidade como um todo, porque facilita a participação e a integração, sendo ambas relevantes do ponto de vista psicossocial, para crianças e jovens que lutam para enfrentar circunstâncias adversas. Garantir e manter o acesso a uma educação de boa qualidade cria uma rotina e um ambiente seguro para crianças e jovens vulneráveis; tais espaços de aprendizagem também podem fornecer um local para realizar intervenções que protejam e promovam o bem-estar psicossocial. As estratégias seguintes apoiam o objetivo de **assegurar a igualdade no acesso a uma educação de qualidade** durante e após situações de emergência:

- 1. Identificar os diferentes riscos que meninos e meninas possam estar a enfrentar e ajustar as respostas em conformidade:** a educação de qualidade deve ser segura e sensível às questões de género. Os riscos que os meninos e as meninas estão a enfrentar podem ser diferentes, e como tal, afetam o seu acesso a oportunidades de educação de qualidade de diferentes formas. É importante identificar essas diferenças para que as respostas não prejudiquem qualquer identidade de género. Os meninos e as meninas são confrontados com várias ameaças físicas e psicológicas, tais como intimidação física e verbal e ataques violentos, tanto no caminho entre as suas casas e a escola e vice-versa, quanto na escola (Pereznieto, Magee, & Fyles 2017, p. 33).
- 2. Considerar a contratação de ajudantes de professores e professoras:** a estrutura é uma componente fundamental em qualquer sala de aula. É especialmente importante após uma situação de crise, quando as salas de aula estão, muitas vezes, superlotadas. Atribuir ou encontrar um ajudante pode reduzir a carga do professor ou professora e aumentar a hipótese de todos os e as alunas receberem a atenção de que precisam. Geralmente, os ou as ajudantes recebem menos que os professores, por isso, colocá-los em salas superlotadas pode melhorar o rácio educador-aluno a um custo aceitável. Está comprovado que as voluntárias de comunidades afetadas pela crise são eficazes no apoio a professores e alunos. Para mais informação, consultar o Programa de Apoio na Sala de Aula na Guiné do IRC, referenciado no Guia da INEE para as questões de Género(2010c, pp. 21, 75).
- 3. Mobilizar jovens voluntários e voluntárias:** outra estratégia que pode apoiar a gestão da sala de aula e, ao mesmo tempo, fortalecer as relações entre a escola e a comunidade é, precisamente, envolver jovens voluntários. Essa abordagem foi implementada com sucesso em EAC dos níveis pré-primário e básico (Hayden & Wai, 2013). Uma vantagem adicional dessa estratégia é que ao proporcionar aos jovens oportunidades de voluntariado seguras e bem geridas, pode valorizar-se o seu sentimento de pertença e o trabalho em equipa; estes resultados podem, por sua vez, facilitar seu bem-estar psicossocial e promover uma identidade positiva (Staub, 2003). Ao trabalhar com jovens voluntários, é importante que esteja em vigor uma política de proteção infantil e que seja assegurada formação adequada.
- 4. Implementar turnos duplos:** uma das medidas comuns no que diz respeito ao reforço do acesso à educação durante tempos de crise é a

implementação de turnos duplos (por ex. entre as 7:30 e as 12:30 da manhã) e novamente à tarde (por ex. entre as 12:30 e as 17:00). Quando há falta de infraestruturas e os professores estão dispostos e disponíveis a trabalhar de manhã e à tarde, os turnos duplos podem diminuir a dificuldade de assegurar as aulas de um número elevado de alunos ou, ainda, criar espaço para a realização de atividades adicionais focadas no bem-estar psicossocial, tudo isto sem sacrificar o currículo normal. O bem-estar das e dos professores deve ser contemplado ao considerar este método e não se deve esperar que trabalhem horas adicionais sem qualquer compensação. Importa ter em conta que os turnos duplos podem contribuir para as metas do currículo principal (leitura, escrita, matemática), mas, ao mesmo tempo, podem implicar a redução ou eliminação de atividades recreativas essenciais para uma aprendizagem holística. Portanto, esta abordagem deve ser usada com algum cuidado e as abordagens de ASE devem ser integradas no currículo principal. Por fim, as e os professores, funcionários e outros técnicos de educação devem fazer sempre parte do processo de tomada de decisão nestas situações.

5. **Utilizar espaços comunitários não-formais:** quando os ambientes de educação formal não estão disponíveis ou não são seguros, as escolas comunitárias que permitem aulas num espaço comunitário, tais como uma mesquita ou uma igreja ou mesmo em casa, podem ser organizadas e lideradas por professores e professoras, pais e líderes comunitários ou voluntários e voluntárias. Ao trabalhar de forma independente ou em parceria com governos locais e nacionais, as escolas comunitárias podem melhorar drasticamente o acesso à educação, o que pode resultar num maior número de matrículas e numa maior assiduidade dos alunos, bem como o seu bem-estar psicossocial. No entanto, lembrem-se de que a segurança é sempre uma das considerações principais na conceção e utilização de qualquer espaço de aprendizagem. Também se deve ter cuidado para evitar que os EAC intensifiquem de qualquer forma identidades de género negativas (ver UNGEI e NRC, 2016, p. 1).

Programas de educação acelerada: Os programas de aprendizagem acelerada são uma opção para crianças e jovens que tenham perdido meses ou anos de escolaridade formal devido a uma situação de conflito ou crise. Esses programas garantem um currículo condensado que permite aos alunos recuperar a sua educação e, eventualmente, se reintegrarem numa escola formal. Quando bem desenhados e implementados, esses

programas preenchem uma lacuna crítica na prestação de serviços educativos essenciais e garantem que os alunos recebem uma educação adequada à sua idade e que responda às suas circunstâncias de vida. Estes programas também melhoram a autoestima e autoeficácia dos alunos. Os programas de educação acelerada também podem incluir a integração de capacidades e competências de ASE no currículo adaptado.

No entanto, o bem-estar psicossocial requer mais do que apenas o acesso à educação.

Para que **os ambientes de aprendizagem sejam protetores**, devem adotar estratégias que promovam a segurança dos alunos e alunas. Disponibilizar EAC é uma forma de criar ambientes protetores que apoiam o bem-estar psicossocial (ver UNICEF, 2011). Normalmente, os EAC asseguram apoio temporário que contribui para o cuidado e proteção de crianças em situações de emergência. Estes espaços podem assumir-se como estruturas de transição entre a recuperação precoce e apoio a longo prazo para crianças vulneráveis. Os EAC asseguram um ambiente importante em que as crianças podem aprender competências técnicas e pessoais, incluindo

Dez princípios para programas de educação acelerada

1. A educação acelerada (EA) é flexível e destina-se, geralmente, a alunos mais velhos que perderam a sua oportunidade de escolaridade.
2. A EA é uma opção legítima e credível que resulta na certificação do aluno ou aluna no ensino básico.
3. A EA está alinhada com o sistema educativo nacional e com a arquitetura de resposta humanitária relevante.
4. O currículo, os materiais e a pedagogia são verdadeiramente acelerados, assim como apropriados à EA e usam uma linguagem de instrução relevante.
5. Os professores de EA participam num processo de desenvolvimento profissional contínuo.
6. As professoras e professores de EA são recrutados, supervisionados e remunerados.
7. O centro de EA é gerido eficazmente.
8. O ambiente de aprendizagem da EA é inclusivo, seguro e está preparado para a aprendizagem.
9. A comunidade é envolvida e responsabilizada.
10. As metas, a monitorização e o financiamento estão alinhados.

(Baxter, Ramesh, Menendez e North, 2016, pp. 80-82)

Veja também o trabalho atualizado do Grupo de Trabalho para a Educação Acelerada (GTEA) sobre este tema, Educação Acelerada: 10 Princípios para uma Prática Eficaz (AEWG, 2017). O GTEA é liderado pelo ACNUR, com representação da UNICEF, UNESCO, USAID, NRC, Plan, IRC, Save the Children, Education Conflict and Crisis Network e War Child Holanda.

leitura, escrita, desenho e outras competências motoras. Mais ainda, asseguram a oportunidade das crianças brincarem e receberem apoio social da comunidade.

Os Espaços Amigos da Juventude (EAJ) são espaços sociais e recreativos destinados a adolescentes e jovens adultos que oferecem um conjunto de atividades estruturadas (educativas, pedagógicas, vocacionais) e menos estruturadas (mentoria, jogos, oportunidades para o desenvolvimento de amizades) num ambiente supervisionado. Ao trabalhar em parceria com membros da comunidade, os EAC e os EAJ podem ser mobilizados rapidamente após uma situação de crise para disponibilizar programas recreativos. Estes espaços fornecem atividades educativas interativas e de desenvolvimento de competências para a vida, bem como o ensino técnico e profissional e oportunidades de formação, que podem ajudar a proteger a juventude de riscos como o de serem recrutados para milícias. Um EAJ deve disponibilizar atividades adequadas ao contexto, tais como as que se concentram no desenvolvimento de competências sociais e emocionais e competências para a vida (por exemplo, saúde sexual e reprodutiva, ou como identificar e proteger-se de engenhos explosivos não detonados).

Além disso, um EAJ também pode disponibilizar oportunidades de desenvolvimento de competências de numeracia, alfabetização, competências técnicas básicas e, por vezes, oportunidades de se envolverem no ensino e formação técnica e profissional (EFTP). Formar jovens para que desenvolvam competências relevantes para o mercado, que melhorem as suas hipóteses de conseguirem emprego, pode ser uma valiosa estratégia de apoio psicossocial, que oferece esperança para o futuro e uma maneira de contribuir para a família e para a sociedade (Monaghan & King, 2015; UNESCO, 2012). As atividades dos EAC e EAJ devem incentivar o apoio positivo dos pares e as interações entre pares que promovam o bem-estar psicossocial e a responsabilidade comportamental entre os alunos, alunas e professores e professoras. O ambiente deve estar livre de intimidação, discriminação ou violência. Em suma, os EAC e os EAJ devem ser ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e protetores, que suportam o crescimento pessoal e académico, o bem-estar psicossocial e a contenção de alunos e alunas.

Para criar **instalações e serviços** que promovam a segurança e o bem-estar de alunos, professores e outros técnicos de educação devem, se for caso disso, ser integrados com técnicos dos serviços de saúde, nutrição, psicossocial e proteção. A pirâmide proposta pelo IASC (2007) e apresentada

na **Introdução** oferece um guia sobre como responder às necessidades psicossociais de indivíduos e comunidades. É importante lembrar que as e os professores provavelmente também são afetados por uma situação de crise e podem precisar de apoio. **A Seção II, Domínio 4** deste Manual apresenta um conjunto de estratégias que podem apoiar as e os professores em contextos de crise.

“NÃO CAUSAR DANO”

Sugestões para tornar as escolas em espaços de apoio e segurança

O trabalho de Mary Anderson, *Do No Harm: How Aid Can Support Peace—or War (Não Causar Dano: como pode a Intervenção apoiar a paz - ou a guerra, tradução livre)*, 1999, chamou a atenção para as consequências involuntárias de intervenções humanitárias e de desenvolvimento, que às vezes agravam as causas e sintomas do conflito, em vez de os mitigar. O conceito de “não causar dano” aplica-se ao trabalho humanitário no setor de educação e é adotado na implementação de AP e de ASE para assegurar que as atividades de educação não exacerbam o sofrimento das crianças e dos jovens nem comprometem o seu bem-estar. Os erros mais comuns nas situações de emergência anteriores são (1) concentrar-se demais nos alunos individualmente e não nos grupos, (2) tentar oferecer aconselhamento leigo a crianças e jovens que precisam de tratamento especializado ao nível da saúde mental, (3) usar a punição corporal como forma predominante de disciplina, e (4) ter um entendimento limitado de como identificar e construir os pontos fortes dos alunos (Wessells, 2009).

Intervenções individuais versus de grupo: Durante as primeiras fases de uma situação de crise, pode não ser prático e ser até contraprodutivo oferecer aconselhamento individualizado a crianças e jovens. Também é prejudicial que leigos abordem as e os alunos como “casos” ou para aconselhá-los sem formação, certificação e supervisão adequados. Essas tentativas podem evocar emoções perturbadoras que tanto as e os alunos quanto as e os professores não conseguem gerir, e podem deixar os alunos sem acompanhamento profissional apropriado. Adicionalmente, especificar que crianças ou jovens devem receber tratamento especial pode estigmatizá-los e causar ainda mais danos. Os educadores e educadoras devem desenvolver planos de aulas centrados nos alunos

e alunas, que sejam benéficos para a maioria deles e delas, bem como integrar cuidadosamente os alunos em atividades que melhorem o seu bem-estar emocional e as suas competências de gestão de adversidades. Ao integrar abordagens de AP e ASE no currículo, a educação pode assumir-se como uma medida preventiva que melhora o bem-estar psicossocial das crianças e jovens, à medida que estas desenvolvem competências sociais e emocionais de gestão de adversidades, e desta forma melhoraram as suas hipóteses de evitar os danos que possam ser causados pelo stress tóxico.

Tratamento especializado de saúde mental: As atividades de AP e ASE em grupo, dinamizadas por professores e professoras, terão um impacto positivo na maioria dos alunos e alunas e encorajarão a cura, a confiança e o sentimento de segurança. Contudo, uma pequena percentagem de crianças e jovens pode exibir comportamentos agressivos, retraídos ou outros que sejam sugestivos de problemas psicológicos mais profundos. Esses comportamentos exigem o encaminhamento para serviços de saúde mental especializados, quando disponíveis, ou a serviços de apoio tradicionais, quando apropriado. O papel dos técnicos de educação é perceber sinais de necessidades psicológicas mais profundas, encaminhar alunos em risco para especialistas em saúde mental, através de mecanismos apropriados de encaminhamento e garantir que as respostas e esses encaminhamentos sejam assegurados de forma profissional e confidencial.

Disciplina sem violência: Punição física, abuso verbal e humilhação social raramente são eficazes na tentativa de melhorar o comportamento de um aluno ou aluna. Em situações de crise, essas abordagens podem agravar os riscos principais e causar ainda mais danos ao bem-estar e desenvolvimento psicossocial dos alunos e alunas. As meninas e meninos que tenham passado por elevados níveis de violência durante uma emergência podem voltar a ser traumatizados ao serem feridos fisicamente ou envergonhados. A recompensa e o elogio são opções alternativas à punição física, mas os educadores e educadoras que estiverem a trabalhar sob condições stressantes podem, eles próprios, precisar de apoio extra para demonstrarem tais ações e comportamentos. A preparação é o mais importante. Ao educar professores sobre os efeitos prejudiciais que essas práticas podem ter nas competências sociais, emocionais e académicas dos alunos, e ao oferecer formação quanto às práticas alternativas de gestão da sala de aula, os professores podem ser

mais capazes de evitar usar a punição corporal durante os momentos de maior stress. Leia o Módulo 3 do Pack de Formação para Professores do Ensino Primário em Contextos de Crise (Teachers in Crisis Contexts SubWorking Group, 2016) para entender a gestão proativa e reativa da sala de aula e como evitar a punição corporal, criando um ambiente proativo dentro da sala de aula.

Destaque os pontos fortes e a resiliência: Os desastres e conflitos criam sobreviventes. Reforçar a identidade dos alunos e alunas enquanto vítimas pode encorajar o desespero e diminuir a dignidade humana. As crianças e jovens beneficiam-se de intervenções que identificam e cultivam os seus pontos fortes, o que pode surgir dos seus talentos e capacidades individuais, das suas relações familiares e das suas práticas culturais. Estas qualidades podem incluir o sentido de humor de uma criança, um avô ou avó carinhoso(a), ou uma prática de cura espiritual. Para apoiar as crianças e jovens de forma mais eficaz numa situação de crise, pais, professores e comunidades devem encorajar oportunidades para elevar os seus ativos pessoais e sociais e ainda ajudar os e as alunas a promoverem um sentido de controle sobre a sua própria capacidade de recuperar e prosperar.

Exemplo Prático

Domínio 2: Acesso e Ambiente de Aprendizagem

Guiné: Envolver ajudantes mulheres na sala de aula

Em 2001, foi revelado que as crianças refugiadas em campos de refugiados na Guiné, particularmente as meninas, tinham sido vítimas de exploração e violência sexual. Num contexto onde o acesso das meninas à educação já era limitado, estes incidentes reduziram ainda mais a sua assiduidade na escola. Para proteger as crianças, evitar futuros incidentes e aumentar a assiduidade escolar das meninas, o IRC lançou o programa de Ajudantes de Sala de aula. O IRC deu formação a mulheres para saberem como apoiar meninas em contextos de sala de aula. As ajudantes foram designadas para todas as salas do 4º ao 12º ano e também receberam como tarefa a realização de visitas domiciliárias em casos onde as alunas faltavam repetidamente às aulas. As mesmas ajudantes falavam com os pais e defendiam que as meninas deviam voltar à escola. **A avaliação do programa permitiu perceber que, como resultado da iniciativa, quer alunos quer alunas perceberam que as**

suas salas de aula ficaram mais calmas, mais bem organizadas e mais favoráveis à aprendizagem e a relação entre professores e alunos foi considerada mais respeitosa (UNHCR, 2007)

PONTOS DE REFLEXÃO

- *As escolas e os espaços de aprendizagem não-formais, tais como os EAC e EAJ são lugares-chave nos quais se pode chegar até às crianças e jovens que apresentem necessidades de intervenções de AP e ASE. Portanto, é importante **expandir o acesso à educação** durante e após situações de emergência, para **integrar atividades de AP e ASE no currículo escolar existente e em atividades promovidas pela escola**, ou disponibilizar as atividades de AP e ASE como opções extracurriculares. Um conjunto de medidas imediatas e intermediárias pode facilitar o acesso a essas atividades até serem constituídas estruturas de longo prazo para acomodar todos os alunos e alunas confortavelmente.*
- *É importante distinguir **entre intervenções de grupo** que podem ser integradas em atividades educativas existentes e a **necessidade de existirem sistemas separados** para alunos e alunas que necessitam de **serviços especializados e cuidados de saúde mental**. Os mecanismos de encaminhamento funcionais devem ser usados para interligar as escolas aos serviços especializados, incluindo os cuidados de saúde. Estes mecanismos de encaminhamento devem ser coordenados em proximidade com setores como o de proteção infantil e de saúde física e mental e deve ser monitorizado periodicamente para garantir que identifica e satisfaz de forma adequada as necessidades dos alunos e alunas.*
- ***As e os professores e outros técnicos de educação** devem ser **formados para entender os mecanismos de encaminhamento existentes, para reconhecer quando um aluno ou aluna precisa de apoio** e para respeitar a confidencialidade no diálogo com os alunos e alunas. Os locais onde ainda não existem mecanismos de referência devem ser sinalizados através dos sistemas de coordenação, incluindo os dos setores de educação, proteção e centros de saúde, trabalhando em conjunto com outros mecanismos de coordenação, como grupos de trabalho, as áreas de responsabilidade de proteção infantil, etc.*

Ensino e Aprendizagem

Requisitos Mínimos da INEE, Domínio 3: Ensino e aprendizagem

Currículos: São utilizados currículos cultural, social e linguisticamente relevantes para providenciar educação formal e não-formal que seja adequada ao contexto e às necessidades particulares dos alunos.

Formação, desenvolvimento profissional e apoio: Os e as professoras e outros técnicos de educação devem receber formação periódica, relevante e estruturada de acordo com as necessidades e circunstâncias.

Processos de instrução e aprendizagem: Os processos de instrução e aprendizagem são centrados no aluno, participativos e inclusivos.

Avaliação dos resultados de aprendizagem: Devem ser usados métodos adequados para avaliar e validar os resultados da aprendizagem.

ESTRATÉGIAS

As relações de apoio entre professores, professoras e os seus alunos e alunas podem ser a forma mais eficaz de apoio psicossocial garantido em contextos educativos. **Os professores e professoras devem procurar criar ambientes de aprendizagem seguros e de apoio** que fortaleçam o desenvolvimento físico, mental e emocional dos alunos e alunas. Isto é mais fácil de alcançar quando os próprios professores e professoras **são apoiados e têm formação orientada para o AP e a ASE** (ver **Secção II, Domínio 4** para mais informações). Formar professores e professoras para incorporar atividades de AP e ASE nos seus métodos de ensino, possibilita que dinamizem essas atividades nas suas salas de aula ou espaços de aprendizagem habituais, constituindo um estímulo intelectual e emocional. Os ambientes de aprendizagem que proporcionam apoio psicológico podem ter um efeito positivo na autoestima e na autoeficácia dos alunos e, portanto,

no seu domínio das disciplinas tradicionais, tais como matemática, leitura, ciência e humanidades. Assim, é criado um ciclo de feedback positivo, já que dominar o conhecimento académico ajuda os alunos e alunas a fortalecerem a sua confiança, autoestima e eficácia, assim como lhes dá esperança para o futuro. Muitas vezes, os professores e outros técnicos de educação entendem melhor o contexto dos seus alunos e alunas do que quem está fora da escola ou do contexto de aprendizagem e, portanto, devem ser apoiados na criação ou adaptação de currículos que atendam às necessidades sociais e culturais destes e destas. A abordagem de cura nas salas de aulas, promovida pelo IRC é uma abordagem educativa bem reconhecida em contextos de emergência que ajudam os agentes educativos a criar ambientes de escola e de sala de aula positivos. Para orientações adicionais, ver a caixa de texto sobre esta abordagem. Além disso, para conhecer mais estratégias de desenvolvimento de competências básicas de ensino para professores em contextos de crise, consultar o Pack de Formação de Professores do Ensino Básico em Contextos de Crise (Teachers in Crisis Contexts SubWorking Group, 2016).

A abordagem de Cura na Sala de Aula, IRC

- As salas de aula em que se implementa esta abordagem são espaços de aprendizagem seguros e acolhedores, onde as crianças afetadas pela crise e conflito podem aprender, crescer e prosperar. Os agentes educativos criam um ambiente de escola e de sala de aula positivo, onde as crianças estão seguras e livres de violência e onde procuram criar:
- Um sentimento de controlo: Os alunos e alunas aprendem num ambiente de aprendizagem estável, seguro, previsível e a partir de atividades
- Um sentimento de pertença: As crianças sentem que pertencem a algo e veem-se como membros valiosos da comunidade escolar
- Sentimentos de amor próprio: Os alunos e alunas sentem-se confiantes, capazes e orgulhosos de si e das suas capacidades
- Relações sociais positivas: Os alunos e alunas desenvolvem relações sociais saudáveis e capacidades interpessoais positivas
- Oportunidades de aprendizagem intelectualmente estimulantes: Construir um ambiente estimulante com diversas oportunidades de aprendizagem ajuda os alunos e alunas a sentirem que estão a aprender e bem

(IRC, 2006, pp.5-6)

Além de integrar o AP nas estratégias de gestão da sala de aula, as competências e atividades relacionadas com a ASE devem ser **integradas nos currículos existentes**, sempre que possível. Isso pode assumir a forma

de conteúdo explícito, a promoção de certas competências ou a mitigação de ações, atitudes e comportamentos que podem ser explícita ou implicitamente integrados no currículo. O bem-estar no âmbito do AP também pode ser promovido através de atividades extracurriculares. Contudo, as situações de emergência frequentemente forçam os agentes educativos a condensar os seus currículos, o que deixa menos tempo para atividades extracurriculares. Os melhores ambientes de aprendizagem oferecem serviços que interligam atividades educativas ao trabalho de adultos confiáveis, como assistentes sociais, conselheiros, formadores, mentores e outros prestadores de serviços comunitários. Apesar dos espaços académicos poderem apresentar recursos limitados, os educadores e educadoras podem melhorar essas instalações e os serviços disponíveis aos seus alunos e alunas ao estabelecerem ligações com outras organizações comunitárias.

Os professores e professoras podem deixar os alunos e alunas mais à vontade quando participam em conversas difíceis, demonstrando compaixão e empatia. Escutar cuidadosamente os sentimentos que provocam a inquietude de um aluno ou aluna ou o seu comportamento não responsivo, é fundamental para restaurar a sua capacidade de aprender e manter elevados padrões académicos.

As abordagens integradas devem incluir atividades de AP e ASE específicas que ajudem a construir uma cultura de bem-estar individual e coesão social.

Os processos de instrução e aprendizagem que promovem o bem-estar psicossocial incluem planos de aula que exploram o conceito de mudança; estratégias de gestão da adversidade que ajudem as crianças e os jovens a adaptar-se; jogos cooperativos que promovam a coesão social e cooperação; simulações de sensibilização social que promovam a empatia e o entendimento; brincadeiras estruturadas que facilitem a cura e desenvolvem capacidades adaptativas; exercícios de visualização nos quais os alunos e alunas consideram as suas metas futuras; atividades concentradas no desenvolvimento da autoconsciência que encorajem os alunos e alunas a refletir sobre as suas competências; e exercícios de respiração e relaxamento que ajudem os alunos a reconhecer e gerir as suas próprias emoções. Estes planos podem ser incluídos no horário escolar normal ou em atividades extracurriculares.

Essas intervenções e o seu impacto em alunos e alunas individualmente e na comunidade devem ser formalmente **avaliadas** através de técnicas de monitorização e avaliação. Estas avaliações devem examinar a relação entre

as intervenções e os indicadores gerais de bem-estar e a relação entre as intervenções de AP e ASE e os indicadores de desempenho acadêmico.

Criar ambientes de aprendizagem acolhedores **Dicas das Escolas da responsabilidade da UNRWA**

Criar ambientes educativos acolhedores é fundamental para o AP e a ASE, mas isso não é apenas da responsabilidade dos professores e professoras. Há muitas formas de criar ambientes educativos acolhedores, desde a formação pedagógica que as e os professores recebem até às atividades extracurriculares e à provisão dedicada de conselheiros escolares.

Promover pedagogias que integrem a ASE: As atividades em sala de aula que ajudam os alunos e alunas a aprenderem competências eficazes de comunicação e melhorarem as suas capacidades sociais e emocionais, irão ajudá-los a entender e gerir melhor as suas emoções, controlar os seus impulsos e sentir e mostrar empatia pelos outros e outras. As e os professores devem ser apoiados na implementação dessas atividades ao longo da sua pedagogia quotidiana. Os modelos de formação em serviço que reúnem as e os professores para aprender sobre essas abordagens pode ajudar a reorientar as suas práticas orientadas para a promoção de ASE, enquanto também lhes fornece uma rede de apoio de pares com quem partilhar ideias e oferecer orientações. O programa de Desenvolvimento de Professores implementado nas Escolas da responsabilidade da UNRWA, um programa de desenvolvimento profissional voltado para reforçar uma pedagogia centrada na criança que apoia o bem-estar psicossocial infantil, é um exemplo desta abordagem. Os professores e professoras das escolas da UNRWA trabalham no programa no local, através de aprendizagem autoogerida ou entre pares (UNRWA, 2013).

Ensinar competências de resolução de conflitos, por exemplo através de artes e jogos: Ensinar aos alunos e alunas as ferramentas de resolução pacífica de conflitos é um processo que envolve os e as jovens para que trabalhem juntos de forma a diminuir a escala, a resolver e a processar conflitos interpessoais. Em vez de confrontar agressivamente os outros ou evitar passivamente o confronto, as e os jovens devem ser encorajados a: demonstrar coragem ao abordarem diretamente os conflitos e ao partilharem os seus sentimentos e necessidades de

forma honesta; mostrar compaixão ouvindo as perspectivas dos outros e demonstrando empatia para com as suas experiências; e a trabalharem colaborativamente com outros envolvidos para processar o conflito e fazer um plano para uma solução. Artes, teatro e até atividades desportivas podem ser usadas para este efeito. Essas abordagens também podem ser implementadas através de atividades extracurriculares depois das aulas ou durante acampamentos de verão, alargando assim o espaço escolar seguro para além do horário das aulas. A UNRWA desenvolveu um Guia de Recursos de Atividades Lúdicas de Apoio Psicossocial para apoiar e ajudar os seus professores e professoras, conselheiros e membros comunitários na organização de atividades divertidas de aprendizagem e recreativas para todas as crianças e jovens nas escolas da UNRWA, especialmente as que vivem em contextos desafiadores. (UNRWA, 2013, 2015)

Apoio académico entre pares: Os contextos educativos podem promover atividades de apoio mútuo entre alunos e alunas. Essas atividades podem fortalecer a ecologia social dos alunos e alunas e reduzir a pressão sobre os professores e professoras. Um estudo do Banco Mundial que examinou os motivos para o elevado desempenho académico entre refugiados palestinos em escolas da UNRWA na Jordânia, na Cisjordânia e em Gaza, descobriu que as relações de apoio entre os alunos e alunas foi uma fonte importante de resiliência dos mesmos. Uma das formas de alcançar este resultado foi através de técnicas formalizadas de aprendizagem entre pares, onde os alunos e alunas que têm um elevado desempenho académico conduziram workshops para os seus pares durante os intervalos e depois da escola. Por um lado, os alunos e alunas com dificuldades académicas acharam estas sessões mais confortáveis e mais fáceis de entender do que as suas aulas, o que as ajudou a superar dificuldades enquanto desenvolviam competências sociais e emocionais. Por outro lado, alunas e alunos com elevado desempenho, sentiram-se validados e reconhecidos pelos seus esforços, e todos contribuíram para a coesão social do ambiente escolar (Abdul-Hamid, Patrinos, et al., 2015).

Conselheiros escolares: Por vezes, os alunos e alunas podem precisar do apoio e de conselhos de uma adulta ou adulto dedicado. Os conselheiros na escola assumem-se como uma abordagem para disponibilizar este apoio e estes foram utilizados com efeito positivo em escolas da UNRWA na Cisjordânia, Gaza, Líbano, Síria e Jordânia. Os

conselheiros podem ajudar os alunos e alunas a aliviarem o acumular de stress que os afeta em contextos de crise, permitindo que eles falem, de forma confidencial, sobre problemas domésticos ou escolares. Os conselheiros escolares também podem ajudar a reduzir a pressão dos professores permitindo que se concentrem nas competências de ASE com base na sala de aula e que melhorem os mecanismos de gestão de adversidade dos alunos e alunas, bem como as suas competências académicas. (UNRWA, 2016)

Exemplos Práticos

Domínio 3: Ensino e Aprendizagem

Líbano: Construção de redes de apoio entre pares em contextos de refugiados

Para promover a coesão social entre as comunidades de acolhimento e a de refugiados no Líbano, a War Child Holanda colaborou com pais e mães em oito cidades para criar equipas de futebol infantil, garantindo que cada equipa fosse equilibrada em relação ao género dos e das participantes. Com a participação da comunidade na criação destas equipas, 600 crianças entre os 10 e 14 anos, num total de 20 equipas, participaram em jogos de futebol. Dois técnicos formados para o efeito foram nomeados para cada equipa, um sírio e um libanês. Além de se divertirem e aprenderem a cooperar e competir de forma saudável, as crianças receberam a oportunidade de falar abertamente sobre problemas de conflito e como estabelecer uma ligação com os seus pares num contexto de uma comunidade de acolhimento. Essas conversas ocorreram 30 minutos antes e depois de cada jogo de futebol. A avaliação depois do programa sugeriu que as crianças que participaram sentiram-se mais capazes de enfrentar os desafios diários, desenvolver confiança e reconhecer e gerir as suas emoções e comportamentos. Isso criou um ambiente mais favorável e seguro para as crianças refugiadas e suas famílias (Akar, 2015).

Palestina: Melhorar o bem-estar psicossocial para melhorar os resultados académicos

O Programa de Melhor Aprendizagem (BLP) da NRC é uma intervenção psicossocial implementada em escolas em Gaza e na Cisjordânia. O programa combina abordagens psicossociais e educativas para ajudar

os professores e os psicólogos de educação a apoiarem crianças e jovens que tenham passado por eventos traumáticos. O BLP consiste num programa de três fases de intervenção, incluindo uma abordagem de apoio psicossocial geral e baseada na sala de aula, orientada para todas as crianças e jovens (BLP 1); uma intervenção em pequeno grupo para suportar a resiliência entre um grupo mais específico com fracos resultados académicos (BLP 2); e uma abordagem clínica especializada para tratar pesadelos, que muitas crianças têm como sintoma crónico de stress traumático (BLP 3). As crianças e jovens também são apoiados através de sessões individuais. O BLP estabelece a ligação entre os agentes educativos e os pais para ajudá-los a entender os seus filhos através de uma abordagem de base comunitária. Uma avaliação abrangente do programa realizado na Cisjordânia em 2015, mostrou que 67% das crianças que tinham pesadelos relacionados com trauma deram a conhecer que os pesadelos tinham acabado totalmente. Mais de 28% relataram que os seus pesadelos diminuíram para duas ou três vezes por semana e os restantes 5 % relataram que os seus pesadelos diminuíram para quatro vezes por semana. A maioria das crianças envolvidas no programa tornou-se mais ativa académica e socialmente: 79% relataram uma melhoria na realização dos trabalhos de casa após a intervenção, 52% relataram sentir-se seguros na escola e no caminho para a escola, e 74% deixaram de se sentir isolados por causa dos seus problemas (NRC, 2016; Schultz, Marshall, Norheim, et al., 2016).

PONTOS DE REFLEXÃO

- *Os professores e professoras devem procurar **promover ambientes de aprendizagem seguros e de apoio** que fortaleçam o desenvolvimento físico, mental e emocional dos alunos. Isto pode ser conseguido através da formação de professores, que dê a conhecer aos professores e professoras técnicas para incorporar abordagens de AP e ASE na gestão da sua sala de aula e no ensino de disciplinas académicas.*
- *Essas abordagens, idealmente, devem ser **integradas nos currículos existentes**, e/ou os currículos devem ser **adaptados de forma a promover o desenvolvimento de competências que apoiem também ao nível psicossocial**. Devem ser incorporadas atividades artísticas, lúdicas e desportivas, sempre que for apropriado, garantindo que é dada atenção à sensibilidade de género e cultural. Numa situação*

de crise, as atividades extracurriculares são, muitas vezes, reduzidas ou completamente eliminadas para permitir que os agentes educativos completem o programa de estudos atempadamente. Contudo, a falta de atividades que apoiem a autoexpressão positiva e a interação com outros pode dar origem a sentimentos de isolamento e tristeza. Isso, por sua vez, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos e alunas.

Os agentes educativos devem considerar formas de incorporar atividades que apoiem a autoexpressão positiva no plano de estudos.

- Os professores e professoras devem promover a interação entre pares, em particular **o apoio entre pares**. O envolvimento positivo dos pares fortalece a confiança, autoestima e autoeficácia de crianças e jovens. As atividades que **incentivem a discussão e o diálogo entre os alunos, bem como as atividades de aprendizagem entre pares e a mentoria** são especialmente importantes e podem fazer parte das atividades cotidianas da sala de aula.

Ideias de Atividades na sala de aula que promovem o bem-estar psicossocial

PARA CRIANÇAS

SALAS DE AULA COMPASSIVAS

5 A 10 ANOS: “O CORAÇÃO DE EMPATIA”

- O professor ou professora prepara um coração de papel para cada aluno e aluna com antecedência, ou a turma pode criá-los em conjunto. Os corações são feitos dobrando o papel ao meio e cortando a forma de meio coração, para que quando o papel for aberto, apareça um coração inteiro.
- A atividade começa por dar um coração de papel a cada aluno enquanto explica aos alunos que vão ouvir uma história. Os alunos e alunas devem ser instruídos a dobrar o seu coração de papel cada vez que a personagem principal da história estiver a sentir-se mal porque alguém não demonstra empatia para com ela. As histórias podem incluir um jovem a realizar as suas atividades diárias e alguém que está a fazer troça dele ou ainda situações em que está a ser repreendido por pessoas próximas (pais, irmãos, professores ou outros alunos).
- Quando a história acabar, o facilitador ou facilitadora pode voltar às diferentes partes da história tantas vezes quantas o tempo permitir e perguntar aos alunos como poderiam responder com mais empatia a cada uma das situações narradas. O facilitador ou facilitadora orienta os alunos e alunas para que desdobrem os seus corações de papel cada vez que algo bom acontecer na história.

Questões para debate: Quando a história terminar, os professores podem liderar um debate com os alunos e alunas usando as seguintes questões:

1. O que está mal com os vossos corações agora? (estão todos enrugados)
2. Porque é que os corações estão assim? (porque o personagem sofreu por causa de pessoas que foram más com ele ou ela)
3. O que podemos fazer para que o coração não fique enrugado? (dizer coisas boas e agradáveis em vez de coisas más)

Pontos-chave: As palavras e ações podem ter um grande impacto sobre a forma como alguém se sente, então precisamos sempre ter cuidado com o

que dizemos e fazemos às outras pessoas.

(PACER National Bullying Prevention Center, 2017)

JOGOS COOPERATIVOS PARA DIFERENTES GRUPOS ETÁRIOS 6 A 9 ANOS: “FORMAS QUENTES”

- Cada criança desenha uma forma ao redor de si com giz — um quadrado, triângulo ou retângulo.
- O professor ou professora escolhe uma determinada forma que ficará “quente” e diz, por exemplo: “Os triângulos estão quentes!” Qualquer criança de pé num triângulo deve saltar para fora dele e juntar-se a outra criança numa forma diferente.
- Não devem estar mais de quatro crianças numa forma de cada vez. Quando uma forma tiver quatro crianças de pé dentro dela, o professor pode escolher outra forma para ficar “quente”.
- Para começar o jogo outra vez, as crianças devem retornar às suas formas originais.

O que observar: As crianças estão a ajudar-se umas às outras de forma ativa nas formas que não estão “quentes”? Elas sentem-se confortáveis ao dividir um espaço umas com as outras?

Questões para debate: Quando o jogo tiver terminado, os professores podem liderar um debate com os alunos e alunas usando as seguintes perguntas:

- Refletir: Como te sentiste quando soubeste que a tua forma estava “quente” e que tinhas de encontrar uma nova? Como te sentiste quando os outros estavam a pedir para se juntarem à tua forma? Ajudaste outras crianças a encontrar outra forma, quando a tua já estava cheia? Por que sim ou por que não?
- Interrelacionar: Consegues pensar num momento em que não estavas incluído num grupo? Como te sentiste?
- Aplicar: O que podes fazer para garantir que os outros se sintam aceites e bem-vindos num grupo?

(Right to Play International, 2018)

5 A 11 ANOS: “SINAL DE UNIÃO”

- Várias crianças (entre três a dez elementos) seguram as mãos e formam um círculo. Uma criança é escolhida para ser a “Criança Protegida” e ficar dentro do círculo formado pelos Protetores.
- Pede-se a uma criança que fique fora do círculo. Essa criança representa o “Desafio”. Quando o jogo começa, o Desafio tenta tocar na Criança Protegida.
- Os Protetores tentam manter a Criança Protegida segura formando uma barreira entre a Criança Protegida e o Desafio. O círculo não deve ser quebrado, senão o Desafio ganha. Cada jogada dura aproximadamente 30 segundos.

Pontos-chave: Este jogo é uma forma divertida de apresentar ao grupo os conceitos de união e unidade. Isso simboliza o compromisso do grupo em manter os outros seguros tanto dos desafios físicos como dos emocionais.

12 A 18 ANOS: “O NÓ HUMANO”

- É pedido que grupos de 3 a 8 crianças façam um círculo. Quanto mais crianças estiverem no círculo, mais difícil é a atividade.
- É pedido que cada criança pegue na mão de duas crianças diferentes. Quando cada criança estiver a segurar na mão de outras duas, os seus braços devem formar um nó humano.
- O objetivo do jogo é que as crianças desamarrem o nó formado pelos seus braços, de maneira a que nenhum braço esteja cruzado. Tudo isso sem soltarem as mãos. Isso significa que vão precisar de passar por cima e por baixo dos braços umas das outras para se soltarem.
- As crianças não precisam terminar na posição inicial para que o grupo ganhe.

Pontos-chave: Este jogo é uma forma divertida de apresentar ao grupo os conceitos de consideração, união, unidade e resolução de problemas. Isso simboliza o compromisso do grupo em trabalhar em conjunto de forma paciente e segura.

12 A 18 ANOS: “O NÓ HUMANO: INVERTIDO”

- O grupo dá as mãos num círculo, virados de costas uns para os outros.

- O objetivo do jogo é que o grupo consiga manobrar-se para que os seus elementos fiquem num círculo virados uns para os outros de frente, sem soltar as mãos.

12 A 18 ANOS: “MALABARISMO EM EQUIPA”

- É pedido que as crianças façam um círculo e uma delas recebe uma bola.
- A criança começa a fazer “malabarismo” passando a bola para alguém no grupo, que, por sua vez, passa a bola para um membro diferente do grupo.
- A atividade continua até que cada membro do grupo tenha tocado na bola durante uma jogada, sem que nenhum membro toque na bola mais do que uma vez, e a bola tiver sido devolvida à pessoa que começou o jogo.
- O grupo continua a passar a bola pelo círculo, seguindo este mesmo padrão. Uma segunda e terceira bolas podem ser introduzidas no jogo para aumentar o desafio.

(Macy R. D., Macy D. J., Gross, et. al, 2002)

PARA PROFESSORES E PROFESSORAS

As seguintes atividades podem ser usadas em formações ou sessões de apoio para professores. Estas atividades foram retiradas de Criar Salas de Aula de Cura: Guia para Professores e Formadores de Professores do IRC (2006).

REPRESENTAR SITUAÇÕES DE ENSINO CENTRADO NO PROFESSOR OU PROFESSORA *20 MINUTOS*

Comece com uma discussão rápida sobre o ensino centrado no professor ou professora, pedindo que os e as participantes identifiquem os métodos principais usados (aulas expositivas, anotações de estudantes, memorização, resposta do grupo a perguntas, e por aí em diante). Quando o grupo concordar com essa lista de métodos, peça que as ou os voluntários representem, através de expressão dramática, um método em particular para todo o grupo de participantes. Isto pode ser conseguido de uma forma relativamente simples, por isso, encoraje os participantes a se divertirem ao “atuarem” de acordo com a personagem de um professor ou professora. Termine com uma rápida discussão de conclusão sobre os diferentes estilos de ensino.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO: AUMENTAR O NOSSO REPORTÓRIO *20 MINUTOS*

Comece esta sessão pedindo que os e as participantes sugiram outras atividades/estratégias centradas no aluno ou aluna, especialmente aquelas que já usam no seu trabalho. Os e as participantes também devem identificar possíveis obstáculos que podem impedir a implementação das estratégias. As respostas devem ser registadas e, se o grupo desejar, os participantes que tiverem sugerido estratégias adicionais podem receber um papel para descrevê-las formalmente.

ATIVIDADE DE GRUPO: UMA CRIANÇA FELIZ *30 MINUTOS*

Faça com que os participantes formem grupos e peça que eles desenhem o contorno de uma criança numa folha de papel com formato A1 ou folha de papel de flipchart. A criança de cada grupo deve receber um nome, que também é escrito na folha. No lado esquerdo da folha, faça com que o grupo liste comportamentos e características “normais” que esperariam que a criança tivesse em circunstâncias normais. As listas provavelmente irão incluir características como brincalhona, curiosa, amigável, confiante, etc. Essas listas devem ser lidas para todo o grupo e daí é elaborada uma lista geral.

Depois, peça que cada grupo devolva o contorno de criança que desenhou e enumere os comportamentos e emoções das crianças em situações de crise e de recuperação pós-crise. Provavelmente serão obtidas respostas como triste, abatida, com medo, ansiosa e por aí em diante. Novamente, estas listas devem ser lidas para todo o grupo e, daí deve ser elaborada uma lista geral. Quando os participantes compararem as duas listas, o sofrimento da criança deve ficar claro.

CHUVA DE IDEIAS: AJUDAR AS CRIANÇAS A GERIR ADVERSIDADES *30 MINUTOS*

Nesta atividade, os e as participantes começam a pensar em como ajudar crianças que tenham sido afetadas por crises.

No grupo grande, use um formato de perguntas e respostas para discutir as diferenças no grau de resposta traumática entre as crianças, sublinhando que cada criança tem a sua própria forma de reagir. Introduza a pirâmide descrevendo os diferentes níveis de resposta traumática em crianças e peça feedback e comentários dos participantes. Peça aos participantes para que

discutam as formas tradicionais de tratamento e ajuda para crianças que exibem comportamentos de perturbação. Todos os participantes devem estar cientes de como podem aceder aos tratamentos tradicionais sugeridos.

Discuta a lista e os potenciais benefícios psicossociais que as crianças podem obter através de programas recreativos e de escolarização. Dê tempo aos participantes para elaborarem listas detalhadas de atividades que seriam apropriadas no contexto das suas comunidades. Uma pergunta típica pode ser: “Imagine que está a trabalhar com um grupo de crianças que exibem comportamentos de perturbação; que atividades pode usar para ajudá-las a se sentirem melhor?”.

Professores e outros Técnicos de Educação

Requisitos Mínimos da INEE, Domínio 4: Professores e outros Técnicos de Educação

Recrutamento e seleção: Um número suficiente de professores e professoras devidamente qualificados e outras e outros profissionais da educação são recrutados através de um processo participativo transparente, baseado em critérios de seleção que refletem diversidade e equidade.

Condições de trabalho: Professores e professoras e outros e outras profissionais da educação têm condições de trabalho claramente definidas e são devidamente compensados.

Apoio e supervisão: Os mecanismos de apoio e supervisão para professores e professoras e para outros e outras profissionais da educação funcionam efetivamente.

ESTRATÉGIAS

Os desafios comuns da educação em crises prolongadas incluem a limitação de recursos e apoio administrativo, turmas grandes, formação profissional inadequada, ambientes políticos hostis e poucas oportunidades de crescimento profissional. **Os professores e professoras também podem ter sofrido diretamente os efeitos de um conflito ou desastre natural, perdido suas casas ou pessoas amadas ou sofrido violência ou ferimentos.** A frustração e o esgotamento dos e das agentes educativas podem criar condições tóxicas que prejudicam a sua recuperação psicossocial e resiliência e o resultado é os professores

abandonarem os seus trabalhos. O absentismo dos professores e professoras, por sua vez, pode ser um impedimento a que as escolas se mantenham abertas e funcionem de forma eficaz. **Abordar e controlar as necessidades básicas de professores e professoras é, portanto, fundamental para as intervenções de AP bem-sucedidas.**

Como as situações de emergências podem alterar o grupo de professores e professoras disponíveis, é necessária uma comunicação clara com os professores retidos ou contratados recentemente **para esclarecer os processos de recrutamento e seleção**, assuntos relacionados com remuneração, horário de trabalho, incentivos e outras condições de trabalho durante e depois da emergência ter acabado. Consulte os Requisitos Mínimos da INEE, Domínio 4, para obter orientações úteis sobre a melhoria das práticas de recrutamento e contratação (INEE, 2010a).

A administração da escola é responsável por garantir que os professores e outros técnicos de educação recebem o **apoio e a supervisão certos**, inclusive para **condições de trabalho não administrativo**. Isto envolve o acesso a recursos materiais e financeiros, bem como apoio moral e entre pares. Criar um **plano para o bem-estar de professores e da equipa**, oferecendo discussões de grupo entre pares ou técnicas de gestão de stress, pode ser especialmente útil. Em alguns contextos, a integração da oração e da espiritualidade em atividades de promoção do bem-estar pode ser eficaz, enquanto que noutros casos, a oferta de serviços de aconselhamento pode ser prioritária. Por fim, **os administradores são responsáveis por assegurar que os educadores têm condições de trabalho claramente definidas que incluem o AP no contexto escolar**. O bem-estar e a motivação dos professores e professoras são influenciados pelas experiências pessoais e em equipa e, por isso, os administradores devem tentar ter consciência dos desafios pessoais que os professores enfrentam. Isto inclui a integração de dados relativos às necessidades dos professores nas avaliações de

Princípios de orientação para a formação de professores e professoras

- Envolver os professores e professoras na reflexão e reconhecimento da importância da relação entre o professor e o aluno ou aluna na promoção da resiliência.
- Disponibilizar exemplos de aulas e atividades que os professores podem usar na sala de aula para promover uma boa gestão desse espaço.
- Reconhecer o stress que os próprios professores e professoras enfrentam e ajudar a facilitar a discussão e o apoio.

necessidades de AP.

Os programas de formação psicossocial devem basear-se em boas práticas existentes. Por exemplo, professores eficazes procuram, habitualmente, criar ambientes de aprendizagem confortáveis e de apoio, em que os alunos e alunas se possam sentir seguros. A formação de professores pode ajudar a determinar como isto é feito no decorrer de um desastre ou quando as turmas são muito grandes. Quer seja durante situações de emergência ou em circunstâncias normais, o ideal é que os professores possam ajudar os alunos a se concentrarem e a aprenderem através de aulas bem planeadas, com objetivos claros e com princípio, meio e fim, bem como com recurso a material didático apropriado, seguidas de uma revisão do que foi aprendido. Esta sequência pode precisar de ser modificada para acomodar atividades recreativas ou reflexivas adicionais, mas deve-se procurar manter sempre a estrutura geral das atividades.

Para determinar como usar as boas práticas atuais de forma mais eficaz, os programas de formação psicossocial devem apresentar aos professores um conjunto de respostas cognitivas e emocionais que os alunos e alunas possam recorrer em situações de emergência, assim como explorar como compreender e responder a essas situações com empatia. As crianças e jovens que tenham experienciado um conflito ou desastre têm, tipicamente, uma maior probabilidade de sofrer de stress psicológico do que as crianças e jovens que não experienciam situações de crise. Este stress afeta a sua concentração e qualidade do sono, bem como interfere com a sua capacidade de aprender³. O respeito, a compaixão e o saber ouvir são elementos essenciais para promover a resiliência das crianças e jovens, melhorar a sua atenção e potenciar a sua progressão académica (IRC, 2011). A predisposição de professores e professoras para partilharem os seus próprios sentimentos pode ajudar os alunos e alunas a compreenderem que as suas emoções são normais. As salas de aula compassivas podem servir de base para a coesão social, reestabelecendo a confiança e mantendo a assiduidade escolar. Para mais informação sobre como criar espaços de aprendizagem que apoiem os alunos ao nível psicossocial, leia *Criar Salas de Aula de Cura: Guia para Professores e Formadores de Professores (2006) do IRC e Criar Salas de Aula de Cura: Um Recurso Multimédia de Formação de Professores (2011), também do IRC.*

3 Para saber mais sobre como identificar sinais psicológicos comuns de stress, leia o capítulo 2 do Manual de Formação em Apoio Psicossocial Comunitário (2015) da ACT Alliance e Church of Sweden.

A forma como o conteúdo da formação de professores é operacionalizado é tão importante quanto o próprio conteúdo.

A formação deve ser inclusiva, sensível às questões de género e participativa - por outras palavras, a formação deve exemplificar os comportamentos e ações que os professores devem inculcar e dar o exemplo nas suas salas de aula ou espaços de aprendizagem não formais. A norma deve ser disponibilizar métodos de formação (e de ensino) que influenciem de forma positiva a autoconfiança e a autoestima. Por conseguinte, a formação deve ser estruturada com recurso a atividades centradas nos participantes, ao invés de abordagens ou didáticas baseadas em palestras.

Por fim, o desempenho do educador ou educadora deve ser avaliado através de uma supervisão com apoio. Este tipo de avaliação ajuda os educadores e educadoras a melhorarem a sua abordagem para promover conquistas académicas e a fomentar o AP e/ou integrar abordagens de ASE na sala de aula ou no espaço de aprendizagem. Idealmente, as avaliações de desempenho devem analisar se o professor ou professora foi capaz de criar um ambiente de aprendizagem favorável ao nível social e emocional.

Exemplo Prático

Domínio 4: Professores e outros Técnicos de Educação

Quénia: Apoiar os professores e professoras para que apoiem os alunos e alunas

No campo de refugiados de Kakuma, no Quénia, os professores receberam formação no âmbito da iniciativa *Teachers for Teachers* sobre pedagogia, currículo e planeamento, proteção infantil, bem-estar dos alunos e inclusão, bem como sobre o papel do professor e o seu bem-estar. Os professores e professoras estiveram em reuniões presenciais, organizadas e facilitadas por formadores qualificados, para debater os desafios diários que enfrentaram enquanto ensinavam em contextos de emergência. Através do WhatsApp, os professores tiveram a oportunidade de se ligarem a mentores que lhes deram apoio continuado, permitindo-lhes partilhar as suas experiências, bem como fornecer apoio mútuo. Os professores e professoras relataram sentir-se melhor preparados, mais confiantes e mais motivados e inclinados a colaborar com outros colegas num esforço coletivo de melhor apoiar os alunos e alunas. Esta melhoria no bem-estar dos professores levou, por sua vez, a alterações positivas

nas suas práticas de ensino, tais como a utilização de uma disciplina positiva em vez do castigo e na sua relação com os alunos (Mendenhall, 2017, pp.6-8).

PONTOS DE REFLEXÃO

- *Ter em conta que os professores e professoras podem ter sofrido os efeitos diretos de um conflito ou desastre natural. **Lidar com as necessidades dos professores e professoras** é, por isso, **essencial para garantir o sucesso das intervenções em AP**. Desenvolver um plano de bem-estar para os professores, professoras e a equipa pode ser especialmente útil neste aspeto. Neste sentido, a administração da escola e as autoridades educativas devem incorporar isto nos planos de desenvolvimento da equipa.*
- ***Em tempos de crise, os professores e professoras também precisam de apoio.** As atividades que se focam no bem-estar dos professores e professoras podem incluir orientações profissionais e supervisão continuadas, tais como formação em serviço e acompanhamento da condição emocional dos professores e avaliação da necessidade de apoio adicional.*
- ***Promover a formação de redes de pares** que permitam que os professores e professoras se apoiem entre si. Estas redes podem ser tão simples quanto estabelecer uma ligação através de grupos WhatsApp, grupos de mensagens, grupos de e-mail, etc., nos quais se possam partilhar frustrações, desafios e soluções criativas.*
- *Os alunos e alunas contam com os professores para se aconselharem, obterem orientação, compaixão, assim como para darem o exemplo. Portanto, **é essencial que a administração da escola, as autoridades educativas, ministérios da educação e outras organizações deem prioridade às condições de trabalho dos professores e professoras.** Professores, professoras e outros técnicos de educação precisam de condições de trabalho previsíveis e claramente definidas. As expectativas são especialmente importantes para uma comunidade numa situação de crise, quando os sistemas e estruturas habituais (incluindo os orçamentais) foram comprometidos. Em casos como estes, as autoridades devem comunicar o mais clara e rapidamente possível com os professores sobre o que se espera deles e como os seus esforços serão reconhecidos.*
- *Deve ser dada atenção tanto ao **conteúdo, como à estrutura da***

formação de professores. A formação deve ser inclusiva e participativa e deve exemplificar os comportamentos e abordagens que os professores e professoras esperam replicar na sala de aula.

Política Educativa

Requisitos Mínimos da INEE, Domínio 5: Política Educativa

Formulação de leis e políticas: As autoridades educativas dão prioridade à continuidade e recuperação de uma educação de qualidade, incluindo um acesso livre e inclusivo à escola.

Planeamento e implementação: As atividades educativas têm em conta políticas, leis, normas, requisitos e planos nacionais e internacionais, bem como as necessidades de aprendizagem das populações afetadas.

ESTRATÉGIAS

Para que as intervenções psicossociais e de aprendizagem social e emocional promovam uma mudança significativa e duradoura, devem fazer parte de uma abordagem sistémica e refletir um compromisso centralizado para com a melhoria do bem-estar psicossocial. Por outras palavras, os princípios e boas práticas de AP e ASE devem ser refletidas em todos os níveis do sistema educativo, incluindo a formulação de leis e políticas. Depende dos ministérios da educação nacionais e dos programas de formação de professores respeitar, proteger e garantir o direito à educação em todos os momentos. Isto significa que as autoridades educativas nacionais, em todos os níveis, devem estar preparadas, para uma resposta rápida em educação, incluindo a antecipação de desafios e planeamento de como sustentar os ganhos obtidos durante a resposta de emergência.

Dada a natureza transversal do bem-estar psicossocial, também pode ser

apropriado rever e considerar leis, legislação, políticas e procedimentos que sejam relevantes ou necessários noutros setores para disponibilizar AP e ASE de forma mais eficaz nas escolas. Por exemplo, os sistemas de referência dos setores de educação e saúde devem ser claramente definidos e comunicados pelas autoridades dos respetivos setores, a fim de proteger as crianças e jovens mais afetados por uma situação de emergência.

De forma semelhante, uma programação de AP e ASE eficaz requer a participação e apoio de um vasto conjunto de partes interessadas do setor de educação desde o planeamento aos processos de implementação. Os ministérios da educação que estejam a trabalhar em países afetados por situações de crises devem preparar e planear respostas de educação que incorporem AP e ASE no currículo e nas metodologias de ensino, bem como em programas de formação de professores. Conforme explanado nas secções anteriores, a integração de atividades de AP e ASE em técnicas de ensino pode promover a estimulação intelectual e emocional dos alunos e alunas que, por sua vez, afeta positivamente o seu domínio dos conteúdos académicos e das disciplinas tradicionais (tais como, matemática, leitura, ciências e humanidades). Além disso, permite também que os alunos e alunas desenvolvam a sua autoestima e autoeficácia. Portanto, permitir que as populações afetadas adquiram competências através da educação, investindo em AP e ASE, de facto compensa no que se refere à sua recuperação pós-crise e desenvolvimento de longo prazo.

Os atores que fazem e apoiam políticas e programas educativos devem lembrar-se que uma intervenção de AP eficaz inclui, não só, a resposta a uma situação de crise, mas também a preparação e a recuperação da mesma. Isto requer abordagens que realcem o ambiente protetor, incentivem vínculos entre atores e tenham em conta a resiliência de todo o sistema. Há imensos desafios que podem impedir a resposta das autoridades educativas durante e após uma situação de crise, mas de qualquer forma, essas autoridades devem procurar incorporar AP e ASE nas suas respostas no setor de educação. O mesmo se aplica a todas as entidades que apoiam as respostas de educação em situações de emergência.

Possíveis constrangimentos da resposta das autoridades educativas durante e após uma situação de crise:

- Financiamento limitado e fraca capacidade de recursos humanos
- Problemas de segurança ou de acesso
- Dificuldades de coordenação
- Ênfase nas infraestruturas, ao invés do conteúdo programático
- Contributos de má qualidade e falta de medição de qualidade

Lista de verificação para autoridades do setor de educação

Preparação

- Criar planos de emergência ou de contingência que detalhem as possíveis formas de **reabrir as instituições de ensino e/ou disponibilizar espaços de aprendizagem temporários seguros onde possam ser oferecidos serviços educativos relevantes do ponto de vista psicossocial** (para conceber estes planos pode consultar as estratégias descritas na **Secção II, Domínio 2: Acesso e Ambiente de Aprendizagem**). Consultar a lista de Planos de Contingência para o Setor de Educação (INEE, 2018).
- Desenvolver planos para **certificar** a progressão académica dos alunos e alunas durante uma situação de crise. É fundamental que estas orientações sejam implementadas desde o início, tendo em conta o seu impacto sobre a capacidade dos alunos e alunas conseguirem um emprego e progressão nos estudos e assim, o reforço da sua motivação e aspirações futuras.
- Identificar as principais partes interessadas nas **comunidades afetadas**, com quem se possa colaborar, caso aconteça uma emergência. Os Comitês **de gestão escolar existentes, desde que ativos e bem apoiados e/ou as associações de pais e professores** podem ser, muitas vezes, um excelente ponto de entrada. As autoridades educativas devem saber ou procurar saber quem são estas pessoas e como contactá-las. As autoridades devem ainda prever como garantir a essas organizações os recursos financeiros de que podem necessitar para reiniciar ou continuar a educação durante uma emergência, sobretudo quando falharem os processos e sistemas normais.
- **Recolher dados sobre riscos, pontos fortes e capacidades, ao nível da comunidade.** A existência de dados confiáveis é essencial para qualquer resposta, e integrar esses elementos pode ser especialmente útil para servir de base a uma resposta de AP. Com muita frequência, as avaliações de risco não conseguem reconhecer os pontos fortes e capacidades de comunidades que possam contribuir para a sua própria recuperação no setor de educação. Quanto mais informação as autoridades tiverem sobre os recursos da comunidade, mais imediata e eficaz será a resposta aos níveis local e comunitário.

- Quando necessário, deve ser implementado um mecanismo, confidencial e culturalmente apropriado, **para gerir reclamações** e para relatar problemas psicossociais e ameaças à proteção.
- **Além disso, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais deve ser generalizado** através do currículo e da preparação e apoio de professores associada a esse mesmo currículo. Fazer destas competências objetivos de aprendizagem explícitos.

Resposta

- Colaborar com **diagnóstico de necessidades aos níveis local e nacional**. Defender processos de diagnóstico que recolham dados sobre as necessidades psicossociais dos alunos e alunas, professores e professoras e fazer uso delas para informar a conceção das respostas. As autoridades também devem assumir a liderança para assegurar que são recolhidos e priorizados os dados desagregados sobre grupos vulneráveis, por parte de organizações de base comunitária, ONG e parceiros multilaterais.
- **Lidar com os obstáculos ao acesso e qualidade da educação existentes durante a resposta à emergência**. As situações de emergência representam uma oportunidade para as comunidades se reconstruírem da melhor forma (“build back better”). Através da influência política, ativismo, sensibilização, capacitação, formação e colaboração, os riscos existentes podem ser atenuados e até mesmo resolvidos. As estratégias de resposta e os planos de implementação devem, portanto, ter em conta e estar alinhados com as prioridades do governo, mesmo durante a resposta a uma situação de emergência.
- **Sensibilizar e advogar** pelo bem-estar psicossocial no seio da equipa técnica e dos professores e professoras. Deve-se garantir que todos os técnicos de educação têm, pelo menos, um entendimento básico do que é AP. Além disso, eles também devem estar bem informados sobre os resultados de diagnóstico.
- **Ter presente as necessidades dos professores e professoras**. Não pode ser esquecido que os educadores e educadoras também têm necessidades físicas e psicossociais. Em muitos casos, estas necessidades acrescentam ainda mais stress à vida de um educador ou educadora e podem levar ao absentismo, exaustão e, até mesmo, ao abandono da profissão. Em emergências, stress adicional pode ser

causado por lesões físicas, perda de local de residência e de serviços públicos, perda de um progenitor ou outros familiares, aumento da pobreza e sensação de vulnerabilidade.

Recuperação

- **Criar salas de aula compassivas, que permitam a cura** e nas quais os alunos e alunas se sintam seguros e apoiados. Os ambientes educativos devem permitir que os alunos e alunas se sintam confiantes, capazes e orgulhosos de si mesmos e das suas capacidades. Os professores e professoras devem ajudar os alunos e alunas a desenvolverem relações sociais saudáveis e competências interpessoais positivas.
- Logo após uma situação de crise, poderá haver uma necessidade urgente de rever e **enriquecer o currículo** para incluir temas e conteúdos relacionados com a crise. Por exemplo, um currículo enriquecido pode incluir educação sobre saúde e segurança, exercícios de segurança, competências para a vida e de autogestão (AP e ASE). Também podem ser introduzidas competências de sobrevivência (segurança, saúde e nutrição), cidadania responsável, atividades recreativas, jogos e desportos. Integrar o AP e a ASE no currículo pode dar aos alunos e alunas uma sensação de esperança e aspiração.
- A **coordenação** entre as várias partes interessadas e atores de educação, incluindo ONG, é essencial. Os ministérios da educação devem cooperar e partilhar informações com outros ministérios para responder às necessidades de AP dos alunos, alunas, professores, professoras e outros técnicos de educação, de forma holística e coordenada. As ligações intersetoriais são importantes no que diz respeito às questões de AP e ASE. Os ministérios da educação devem receber apoio técnico e de capacitação, conforme o que for necessário.
- Infelizmente, as emergências e as crises acabam por ser cíclicas e/ou prolongadas. Portanto, é importante **identificar e planear**, mesmo durante as fases de recuperação, **as componentes de preparação** que podem fortalecer o sistema e permitir-lhe gerir mais eficazmente qualquer crise futura. Isso pode exigir uma revisão e adaptação de planos educativos de médio e longo prazo e a realocação de recursos orçamentais para lidar com as fraquezas do sistema.

Exemplos Práticos

Domínio 5: Política educativa

Mali: participar com autoridades nacionais e comunidades para recolher dados sobre desafios / necessidades e pontos fortes / capacidades

Em 2013, o Banco Mundial trabalhou com o ministério da educação do Mali para realizar um rápido diagnóstico sobre as questões de resiliência. O diagnóstico foi usado para fundamentar a resposta do Ministério ao conflito armado na região norte e a conseqüente deslocação de pessoas para o sul do Mali. Uma equipa do Ministério foi formada para conduzir um diagnóstico sistemático da resiliência. Os dados recolhidos através do diagnóstico não são apenas sobre os riscos mas também sobre os pontos fortes das comunidades afetadas. Um funcionário do ministério, enquanto refletia sobre o processo participativo de diagnóstico, explicou que:

O desenvolvimento deve decorrer do fortalecimento da capacidade das comunidades ... para serem atores no seu próprio desenvolvimento. Quando as populações e as comunidades são, elas próprias, responsáveis pelo seu desenvolvimento e quando esse desenvolvimento é concebido por essas comunidades, então é facilmente implementado [por eles], deixando de estar limitado por fatores de tempo ou espaço. Tendo por base este estudo sobre a resiliência, é extremamente importante que os ativos não sejam perdidos, [mas] reforçados... Todos esses ativos podem ser capitalizados, suportados e podem servir como pontos de entrada para a fase de desenvolvimento [...] Eu descobri [ao aplicar a metodologia da participação comunitária] que esse é um processo de responsabilização. (Banco Mundial, 2013, p. 2)

PONTOS DE REFLEXÃO

- **A criação de um ambiente protetor** é essencial para promover o bem-estar psicossocial de crianças e jovens. Este ambiente deve ser moldado por crianças, jovens, pais, família alargada, pela comunidade, escolas e autoridades educativas, assim como através de políticas que visem proteger as necessidades emocionais das crianças.

- *Para promover intervenções educativas significativas e duradouras, **o AP e a ASE devem fazer parte de uma abordagem sistêmica** e refletir-se num compromisso centralizado para melhorar o bem-estar psicossocial. **O desenvolvimento holístico e o bem-estar infantil e juvenil devem ser contemplados** na formulação de políticas e no desenho e implementação de programas de educação em situações de crise.*
- ***As abordagens multisetoriais são essenciais para criar uma mudança duradoura para crianças e jovens e para melhorar o seu bem-estar psicossocial e os seus resultados de aprendizagem.** Os ministérios e mecanismos de coordenação humanitária devem comunicar nos setores de educação, proteção, saúde e outros setores relevantes.*
- *As melhores intervenções envolvem todos os níveis de uma ecologia social. Para que uma intervenção no setor de educação se traduza em resiliência a longo prazo, é necessária a **liderança e o compromisso das autoridades educativas.***
- *As atividades de AP e ASE não devem ser implementadas apenas quando surge uma crise. As autoridades **educativas devem então melhorar a sua preparação e resiliência**, considerando como integrar o AP e a ASE no currículo e promovendo pedagogias adequadas através da formação e do apoio contínuo ao pessoal docente. Em áreas propensas a ocorrência de situações de crise, também pode ser adequado considerar planos de contingência e plataformas tecnológicas que podem ser implementadas, imediatamente, no sentido de facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem, mesmo que surja uma crise.*

Conclusão

As crises humanitárias afetam profundamente as crianças, jovens e comunidades e podem perturbar todos os aspetos do seu dia-a-dia. Sem mecanismos de mitigação adequados, a exposição prolongada a uma crise pode ser prejudicial para o bem-estar físico e psicossocial de crianças e jovens. As escolas e outros espaços de aprendizagem não-formal estão entre os ambientes mais influentes e benéficos para crianças e jovens durante um período de incerteza e, como resultado, proporcionar oportunidades educativas durante as crises é um componente fundamental de todas as respostas humanitárias eficazes.

O AP e a ASE são essenciais para o bem-estar e para a aprendizagem de crianças e jovens afetados pela crise. Este Manual propõe uma abordagem integrada para a implementação de AP e ASE em contextos educativos durante e depois de uma situação de emergência. Entende-se a ASE como um componente importante do AP e articula os princípios gerais de conceção de programas quer de AP, quer de ASE, no setor de educação. Os Requisitos Mínimos da INEE proporcionam um quadro holístico de como incluir o AP e a ASE em todos os níveis do sistema educativo e em todos os aspetos do planeamento, preparação e resposta educativa. O Manual apresenta ainda exemplos específicos de práticas úteis que integram o AP e a ASE, bem como orientações para dar início à sua implementação. Uma parte importante da implementação é a organização de redes pessoais e profissionais de educadores e educadoras que possam apoiar a conceção de programas holísticos durante situações de crise.

O AP e a ASE são componentes que se interrelacionam no sentido de apoiar crianças e jovens afetados pela crise e lhes permitir aprender de forma eficaz. Sem este apoio crítico, muitas crianças e jovens seriam provavelmente incapazes de aprender de acordo com a sua máxima capacidade. Os melhores professores e professoras motivam os seus alunos e alunas a alcançarem a excelência académica, ao mesmo tempo que proporcionam espaços seguros para a aprendizagem e para a construção de relações favoráveis, académica e emocionalmente. Durante e após uma emergência, realizar esses objetivos pode ser difícil, mas não é impossível. A introdução de atividades simples de AP e ASE, juntamente com a introdução de alterações na forma como os professores e professoras interagem com os alunos e alunas, pode melhorar a capacidade de cada jovem lidar com a situação de crise, recuperar e prosperar.

Glossário

Espaços Amigos da Criança: as comunidades criam EAC para garantir ambientes acolhedores nos quais as crianças podem ter acesso a atividades lúdicas, recreativas, de lazer e aprendizagem, de forma livre e estruturada. Os EAC podem ainda disponibilizar cuidados de saúde, nutrição, apoio psicossocial e outras atividades que restauram a sensação de normalidade e continuidade. Estes espaços são concebidos e utilizados de forma participativa e podem servir crianças de um grupo etário específico ou de todas as idades.

Gerir Adversidades (Coping): é o processo de adaptação a uma nova vida, de lidar com circunstâncias difíceis, fazer um esforço para resolver problemas e/ou tentar minimizar, reduzir ou aguentar situações de stress ou conflito.

Deficiência: refere-se a deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, bem como barreiras ao nível da atitude e ambiente que evitam a participação completa e eficaz de um indivíduo na sociedade ao mesmo nível dos restantes membros dessa sociedade.

Angústia: estado de perturbação, ansiedade e instabilidade. Pode resultar de condições de vida difíceis, como pobreza e sobrepopulação ou ainda da exposição a ameaças à segurança ou ao bem-estar.

Cluster Global de Educação: corresponde a um fórum formal internacional de coordenação e colaboração entre os atores de educação em situações de crises humanitárias. O *Cluster* reúne ONG, agências da ONU, instituições académicas e outros parceiros com o objetivo comum de garantir a educação às populações afetadas por crises humanitárias, de forma previsível, bem coordenada e equitativa. Criado em 2007 pelo IASC, como parte da abordagem em *cluster*, o *Cluster* de Educação trabalha para defender a educação como um direito básico e uma componente essencial da resposta humanitária. O *Cluster* é a única estrutura deste género ao nível global que é coliderado por uma agência das Nações Unidas e uma ONG, respetivamente UNICEF e Save the Children (Education Cluster, 2018).

Educação formal: refere-se às oportunidades de aprendizagem disponibilizadas num sistema de escolas, colégios, universidades e outras instituições de ensino. Geralmente, envolve um processo educativo a

tempo inteiro dirigido a crianças e jovens, desde os 5 e os 7 anos, até aos 20 a 25 anos. Normalmente é desenvolvida pelo ministério da educação de cada país, mas em situações de emergência pode ser apoiada por outros atores do setor de educação.

Comité Permanente Interagências: um fórum de coordenação, desenvolvimento de políticas e tomada de decisões relativamente à assistência humanitária. O IASC foi criado em junho de 1992 em resposta a uma resolução da Assembleia Geral da ONU sobre o fortalecimento da assistência humanitária. O IASC envolve parceiros-chave humanitários da ONU e fora da ONU.

Educação não-formal: traduz as atividades educativas que não correspondem à definição de educação formal (ver definição acima), que tenham lugar tanto dentro como fora das instituições de ensino e que se dirijam a pessoas de todas as idades. Nem sempre pode ser certificada. Os programas de educação não-formal são caracterizados pela sua variedade, flexibilidade e capacidade de responder rapidamente às novas necessidades de ensino de crianças ou de adultos. São frequentemente desenhadas para grupos específicos de alunos e alunas, tais como os que já não têm idade para frequentar o seu nível de ensino, os que não estão na escola, ou adultos. Os currículos podem basear-se numa educação formal ou em novas abordagens. Alguns exemplos destas atividades são: aprendizagem acelerada para recuperar atrasos académicos, programas extracurriculares, assim como promoção da literacia e da numeracia. A educação não-formal pode, em alguns casos, levar a uma entrada tardia em programas de educação formal. Por vezes, esta entrada tardia é designada de segunda oportunidade educativa.

Primeiros socorros do foro psicológico: corresponde ao conjunto de respostas de apoio a um ser humano que está a sofrer e que pode precisar de apoio. Envolve os seguintes temas: garantia dos cuidados práticos e apoio que não seja intrusivo; diagnóstico de necessidades e preocupações; apoio a pessoas na gestão de necessidades básicas, tais como alimentos e água ou informação; escuta ativa; conforto às pessoas e apoio para que se sintam calmas; apoio às pessoas para que possam aceder a informação, serviços e apoio social; proteção das pessoas de danos adicionais.

Stress tóxico: a resposta ao stress tóxico de uma criança pode ser necessária quando ele ou ela sofre uma adversidade forte, frequente e/ou prolongada — tais como abuso físico ou emocional, negligência crónica, abuso de substâncias por parte do cuidador ou doença mental, exposição a violência, e/ou encargos acumulados da família por dificuldades económicas — sem o apoio adequado de um adulto. Esse tipo de ativação prolongada do sistema de resposta ao stress pode perturbar o desenvolvimento da estrutura cerebral e outros sistemas de órgãos, bem como aumentar o risco de doenças relacionadas com o stress e transtorno cognitivo até na idade adulta.

Trauma: assume-se como uma resposta emocional a um evento terrível, como um acidente, violação, morte, tortura, violência ou um desastre natural ou de origem humana. Imediatamente após o acontecimento, é típico haver uma reação de choque e negação. As reações a longo prazo incluem emoções imprevisíveis tais como “flashbacks”, relações tensas e até mesmo sintomas como dores de cabeça ou náuseas. Apesar desses sentimentos serem normais, algumas pessoas têm dificuldade em lidar com eles. Isso é também conhecido como stress pós-traumático (TSPT), uma condição de saúde mental que deve ser sempre diagnosticada por um profissional de saúde mental. A palavra “trauma” deve sempre referir-se à manifestação de TSPT; no caso de não ter sido diagnosticado, então deve ser usada outra expressão, tal como perturbação, stress, angústia ou efeitos psicológicos resultantes de situações de emergência. Veja mais exemplos no Manual de Formação em Apoio Psicossocial Comunitário (ACT Alliance, 2015, p. 36). Os psicólogos e psicólogas podem ajudar indivíduos que sofrem de TSPT a encontrar formas construtivas de gerir as suas emoções e lidar com o(s) acontecimento(s).

Espaços Amigos da Juventude: correspondem a ambientes seguros, acolhedores, que promovam a capacitação e que facilitam e apoiam o desenvolvimento holístico e a transformação dos jovens. Os e as jovens são envolvidos na conceção, implementação e gestão desses espaços. Os espaços oferecem um vasto conjunto de serviços acessíveis e a preços razoáveis e de cuidados de qualidade, numa atmosfera onde as e os jovens são tratados com respeito e dignidade, é garantida a confidencialidade e onde usufruem de serviços prestados por uma equipa de profissionais, sem julgamentos.

Referências Bibliográficas

- Abdul-Hamid, H., Patrinos, H., Reyes, J., Kelcey, J., & Diaz-Varela, A. (2015, novembro). *Learning in the face of adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees*. Washington, EUA: World Bank Group. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0
- Accelerated Education Working Group [AEWG] (2017). *Accelerated education: 10 principles for effective practice*. (s.p.): Accelerated Education Working Group. Retirado de <http://www.unhcr.org/59ce4f727>
- ACT Alliance & Church of Sweden. (2015, julho). *Communitybased psychosocial support training manual*. - Retirado de <http://actalliance.org/capacity-building/community-based-psychosocial-training-manual/>
- Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages*. [manuscrito não publicado.]
- Ager, A., Stark, L., & Potts, A. (2010, February). *Participative ranking methodology: A brief guide: Version 1.1*. Nova Iorque, NI, EUA: Columbia University. Retirado de <https://www.alnap.org/help-library/participative-ranking-methodology-a-brief-guide-version-11>
- Akar, B. (2015). *Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon (working paper)*. Viena: CÁRITAS Áustria. doi: 10.13140/RG.2.1.3755.3040
- Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (pp. 55-67). Paris, França: UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186732e.pdf>
- Anderson, M. B. (1999). *Do no harm: How aid can support peace—or war*. Londres, Reino Unido: Lynne Rienner.
- Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, L. (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: Building evidence and learning*. Washington, EUA: USAID. Retirado de https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017-02/36.%20Menendez_Accelerated%20Education%20Programs_2.pdf
- Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in schoolbased psychosocial programming: A survey of current approaches*. Retirado de <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Toxic stress*. Retirado de <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2015, 25 de março). *The social ecological model: A framework for prevention*. Retirado de <http://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html>

Child Protection Working Group [CPWG]. (2012, dezembro). *Child protection rapid assessment toolkit*. Genebra, Suíça: Global Protection Cluster. Retirado de http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Child Protection Working Group [CPWG]. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Genebra, Suíça: Global Protection Cluster. Retirado de <http://cpwg.net/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/CP-Minimum-Standards-English-2013.pdf>

DiazVarela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *-Learning and resilience: The crucial role of social and emotional wellbeing in contexts of adversity-*. Washington, EUA: World Bank Group. Retirado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions*. -Child Development, 82(1), 405. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria,VA, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development

Global Education Cluster. (2016, agosto). *Guide to education in emergencies needs assessments and needs assessment package*. Retirado de <http://educationcluster.net/new-guide-eie-needs-assessment-needs-assessment-package/>

Global Education Cluster. (2018). *Homepage – Our Vision*. Retirado de: <http://educationcluster.net/>

Hayden, J., & Wai, S. (2013). *Communitybased approaches- to early childhood development*. In: P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. (pp. 275290). Oxford, -Reino Unido: Oxford University Press.

IASC. (1999, dezembro). *Protection of internally displaced persons*. Nova Iorque, NI: IASC. Retirado de https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy_files/FINALIDPPolicy.pdf

IASC. (2007, junho). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Genebra, Suíça: IASC. Retirado de http://www.who.int/mental_health/emergencies/guidelines_iasc_mental_health_psychosocial_june_2007.pdf

IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2010). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies: What should humanitarian health actors know?* Genebra, Suíça: IASC. Retirado de http://www.who.int/mental_health/emergencies/what_humanitarian_health_actors_should_know.pdf

ICRC. (1999, January 7). Third workshop on protection: *Background paper*. Genebra, Suíça: ICRC.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2009). *Psychosocial interventions: A handbook*. Copenhaga, Dinamarca: IFRC. Retirado de http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Strengthening resilience: A global selection of psychosocial interventions*. Copenhaga, Dinamarca: IFRC. Retirado de <http://pscentre.org/wp-content/uploads/Strengthening-Resilience.pdf>

INEE. (2009, fevereiro). *Pocket guide to inclusive education*. Genebra, Switzerland: INEE. Retirado de http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education

INEE. (2010a). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Nova Iorque, NI, EUA: INEE. Retirado de http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards/handbooks

INEE. (2010b). *Pocket guide to supporting learners with disabilities*. Genebra, Suíça: INEE. Retirado de http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_disabilities

INEE. (2010c). *Pocket guide to gender*. Genebra, Suíça: INEE. Retirado de http:// toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_gender

INEE. (2016). *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency settings*. Nova Iorque, NI, EUA: INEE. Retirado de <http://www.ineesite.org/en/resources/inee-background-paper-on-psychosocial-support-and-social-and-emotional-lear>

INEE. (2018). *Education Sector Contingency Planning*. Retirado de: <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/contingency-planning>

IOM. (s.d.). *Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, IOM tools*. Genebra, Suíça: IOM. Retirado de <https://health.iom.int/sites/default/files/pdf/Psychosocial-Needs-Assessment-Emergency-Displacement-Early-Recovery-Return-IOM-Tools.pdf>

IRC. (2006, June). *Creating Healing Classrooms: Guide for teachers and teacher educators*. Nova Iorque, NI, EUA: IRC. Retirado de http://www.healingclassrooms.org/downloads/CHC_Guide_for_Teachers_TEs.pdf

IRC. (2011). *Creating healing classrooms: A multimedia teacher training resource*. Nova Iorque, NI, EUA: IRC. Retirado de http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1127/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf

IRC. (2015-2016). *Social-emotional learning facilitator teacher-focused SEL guide, 2015-2016*. [documento interno.]

Macy R. D., Macy D. J., Gross S., Brighton. P, & Stuvland R. (2002). *Psychosocial play and activity book for children and youth exposed to difficult circumstances*. (s.p.): UNICEFMENA. -Retirado de: <http://nchd.org.pk/ws/downloads/5.2%20Psychosocial%20Play%20and%20Activity%20Book%20-%20UNICEF%20.pdf>

Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013, outubro). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Montreal, Canadá: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>

Mendenhall, M. (2017). *Strengthening teacher professional development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya*. In INEE Round Table on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning – Case Studies (pp.68) [documento-o não publicado]. Retirado de https://drive.google.com/file/d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJcELt_eIOu-BK/view

Monaghan, C., & King, E. (2015, dezembro). *Youth education programming and peacebuilding in Dadaab Refugee Camp: Results and lessons learned*. Nairobi, Quênia: UNICEF. Retirado de https://wp.nyu.edu/e_king/wp-content/uploads/sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab-Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf

NRC. (2016, 20 de maio). *Children's nightmares of war*. Retirado de <https://www.nrc.no/news/2016/mai/childrens-nightmares-of-war/>

NRC. (2017). *Better Learning Program 1: Classroom sessions. Learning to calm down and improve concentration in emergencies*. Oslo, Noruega: Departamento de Educação, Universidade de Tromsø, Arctic University da Noruega & NRC. [documento interno].

PACER National Bullying Prevention Center. (2017). *A wrinkled heart*. Retirado de <http://www.pacer.org/bullying/classroom/elementary/activities/wrinkled-heart.asp>

Perezniето, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017, outubro). *Mitigating threats to girls' education in conflictaffected contexts: Current practice*. - (s.p.): UNGEI & ODI. Retirado de http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf

Right To Play. (s.d.). *When parents participate in play days, change happens*. Retirado de <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Pages/newsitem.aspx?articleID=87>

Right To Play International. (2018). *Psychosocial Wellbeing Through Play: Play-based Activities* (recurso interno).

Schultz, J. H., Marshall, L., Norheim, H., & AlShanti, K. (2016). *School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools*. -Journal on Education in Emergencies, 2(1), 142156.- doi:10.17609/N80T03

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. C. (2009). *Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention*. JAMA, 301(21), 22522259. doi:10.1001/jama.2009.754-

Shonkoff, J. P., & Garner, S. (2012). *The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress*. Pediatrics, 129(1), e232e246. doi:10.1542/peds.2011-2663-

Staub, E. (2003). *Basic human needs and their role in altruism and aggression*. In E. Staub (Ed.), *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others* (pp. 5267). Cambridge, -Reino Unido: Cambridge University Press.

Teachers in Crisis Contexts Working Group. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retirado de <http://www.ineesite.org/en/trainingpack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts->

The Sphere Project. (2017). *The Sphere Handbook – Glossary*. Retirado de <http://www.sphereproject.org/handbook/glossary/?l=R>

UNESCO. (2012). *Education for All Global Monitoring Report: Youth and Skills - Putting education to work*. Paris, França: UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

UNGEI & NRC. (2016, novembro). *Addressing schoolrelated gender-based violence is critical for safe learning environments in refugee contexts- [Briefing paper]*. (s.p.): UNGEI & NRC Retirado de http://www.ungei.org/srgbv/files/Refugee_Brief_Final.pdf

UNHCR. (2007, junho). *Safe schools and learning environment: How to prevent and respond to violence in refugee schools. A Guide*. Genebra, Suíça: ACNUR. Retirado de <http://www.refworld.org/pdfid/469200e82.pdf>

UNHCR. (2016, junho). *Global Trends – Forced Displacement in 2015*. Retirado de <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. (s.p.): UNICEF. Retirado de [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces__UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces__UNICEF_(2).pdf)

UNICEF. (2011, janeiro). *Guidelines for childfriendly spaces in emergencies*. -Nova lorque, NI, EUA: UNICEF. Retirado de https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf

UNICEF. (2014a, setembro). *Childfriendly schooling for peacebuilding-*. Nova lorque, NI, EUA: UNICEF. Retirado de [https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding(1).pdf)

UNICEF. (2014b, abril). *Early childhood development in emergencies: Integrated programme guide*. Nova lorque, NI, EUA: UNICEF. Retirado de https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Programme_Guide_ECDiE.pdf

UNICEF. (2016, junho). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. Nova lorque, NI, EUA: UNICEF. Retirado de http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

UNRWA. (2013). *Schoolbased teacher development programme I*. Amman: UNRWA. -Retirado de <https://www.unrwa.org/sbtd>

UNRWA. (2015). *School based teacher development programme II*. Amman: UNRWA. Retirado de <https://www.unrwa.org/sbtd-ii>

UNRWA. (2016). *Psychosocial support for UNRWA schools: A conceptual framework* [manuscrito não publicado].

Wessells, M. (2009). *Do no harm: Toward contextually appropriate psychosocial support in international emergencies*. *American Psychologist*, 64(8), 842854.- doi:10.1037/0003-066X.64.8.842

WHO & UNHCR. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings*. Genebra, Suíça: OMS. Retirado de http://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/

Women's Commission for Refugee Women and Children. (2008, June). *Disabilities among refugees and conflictaffected populations*. - Nova Iorque, NY: Comissão das Mulheres. Retirado de http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf

World Bank. (2013, May). *Education resilience approaches: Field notes* (Issue No. 3). (s.p.): World Bank Group. Retirado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

Recursos Adicionais

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages*. Genebra: Save the Children e ACNUR. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/arc-resource-pack-actions-rights-children-english-version>

Ager, A., Ager, W., Stavrou, V., & Boothby, N. (2011). *Interagency guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*-. Nova Iorque, NY, EUA: UNICEF. Retirado de <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri E., Okot, B., McCollister F., & Boothby, N. (2011). *The Impact of the School-Based Psychosocial Structured Activities Program on Conflict-Affected Children in Northern Uganda*-. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 112433.- doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). *Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link*. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (ch. 4, pp. 5567). -Paris: UNESCO.

American Psychological Association. (s.d.). *Psychology topics: Trauma*. Retirado de <http://www.apa.org/topics/trauma/>

American Psychological Association. (2017). *Resilience in a time of war: Tips for parents and teachers of elementary school children*. Retirado de <http://www.apa.org/helpcenter/kids-resilience.aspx>

Arafat, C. (2007). *A psychosocial assessment of children in Palestine*. Ramallah, OPT: Secretariat of the National Plan of Action for Children.

ATLAS.ti. (s.d.) *Qualitative and quantitative research*. Retirado de <http://atlasti.com/quantitative-vs-qualitative-research/>

Australian Red Cross. (2012, julho). *Emergency recovery lesson plans: Years 7-9 for students aged 13-15*. -Retirado de <https://www.redcross.org.au/getmedia/9a1cc7e0-8493-40a7-bcf8-87949ddf1e7b/recovery-7-9-lesson-plan.aspx>

Bialobrzeska, M., Randell, C., Hellmann, L., & Winkler, G. (2009). *Creating a caring school: A guide for school management teams with accompanying guide*. Retirado de <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/creating-caring-school-toolkit-school-management-teams-accompanying-guide>

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. Nova lorque: CPC Learning Network. Retirado de <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & AlAbbadi, K. (2015, -outubro). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisisaffected contexts-*. London, UK: Department for International Development.

Global Child Protection Cluster. (2012, dezembro). *Child protection rapid assessment toolkit*. Retirado de http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Global Education Cluster. (2009). *Joint needs assessment toolkit for education in emergencies*. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/joint-education-needs-assessment-toolkit>

Global Education Cluster. (2013). *Education cannot wait: Financing education in emergencies challenges and opportunities*. Retirado de <https://educationcluster.net/?get=001687%7C2014/06/Education-Cannot-Wait-2013-Analysis.pdf>

Global Education Cluster. (2016). *Needs assessment guide and package*. Retirado de <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

Government of South Sudan. (2013). *Skills for life and psychosocial support for children and youth in emergencies trainer guide*. Retirado de [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

IASC Reference Group on *Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. (2012). IASC reference group mental health and psychosocial support assessment guide. Retirado de http://www.who.int/mental_health/publications/IASC_reference_group_psychosocial_support_assessment_guide.pdf

IASC Reference Group on *Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. (2012). *Who is where, when, doing what (4Ws) in mental health and psychosocial support: Manual with activity codes*. Retirado de http://www.who.int/mental_health/publications/iasc_4ws.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017). *A common monitoring and evaluation framework for mental health and psychosocial support in emergency settings*. Retirado de <https://reliefweb.int/report/world/iasc-common-monitoring-and-evaluation-framework-mental-health-and-psychosocial-support>

IFRC Reference Centre for Psychosocial Support (2010). *Psychosocial interventions - a handbook*. Copenhaga, Dinamarca: IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. Retirado de http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

INEE. (2003). Good practice guide: *Emergency spaces for children*. Retirado de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Good_Practice_Guide_-_Emergency_Spaces_for_Children.pdf

INEE. (2013). *Gender quality in and through education: INEE pocket guide to gender assessment report*. Retirado de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Assessment_Report_2013_LowRes.pdf

INEE. (2013). *Contextualizing global standards to local settings: Challenges and lessons learned*. Retirado de http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1154/Contextualization_Challenges_LL_final_LowRes.pdf

INEE. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retirado de <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Broken links: Psychosocial support for people separated from family members*. Retirado de <http://pscentre.org/topics/broken-links/>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Psychosocial support for youth in postconflict situations: A trainer's handbook*. -Retirado de <https://reliefweb.int/report/world/psychosocial-support-youth-post-conflict-situations-trainer-s-handbook>

IRC. (2016). *Social-emotional learning*. Retirado de <http://shls.rescue.org/shls-toolkit/social-emotional-learning/>

IRC. (2017, outubro). *Safe healing and learning spaces toolkit*. Retirado de <http://shls.rescue.org/>

IRC. (2016/2017). *-3EA remedial program: Tutor guide mindfulness*. [documento interno].

IRC Lebanon. (2016). *Socialemotional learning facilitator training guide-*. Retirado de <http://www.ineesite.org/en/resources/social-emotional-learning-facilitator-training-guide>

Kashef, Z. (2015). *Exposure to toxic stress in childhood linked to risky behavior and adult disease*. Retirado de <http://news.yale.edu/2015/11/19/exposure-toxic-stress-childhood-linked-risky-behavior-and-adult-disease>

Leach, F. (2003, janeiro). *Practicing gender analysis in education*. London: Oxfam GB.

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Londres, Reino Unido: Save the Children. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies>

NRC. (2015). *Better Learning Program guidelines for implementation*. [documento interno].

NRC. (2017). *Better Learning Program 2: Group sessions. Improving study skills for pupils living in emergencies*. Oslo, Noruega: Departamento de Educação, Universidade de Tromsø, Arctic University da Noruega & NRC.

O'Connell, R., Meuwly, M., & Heiniger, J.P. (2008). *Child protection psychosocial training manual*. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/child-protection-psychosocial-training-manual-toolkit>

Peace First. (s.d.). *Peaceful conflict resolution toolkit*. Retirado de http://www2.peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful_conflict_resolution_0.pdf

Psychosocial Working Group. (2003). *Conceptual framework*. Retirado de <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/Conceptual%20Framework.pdf>

Reed, R., Fazel, M., Jones L., PanterBrick, C., & Stein, A. (2012). *Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: Risk and protective factors*. -Lancet, 379, 250265.-

Right To Play. (2015). *Playing through emotions: An ebola games manual for Prevention and psychosocial training support*. [documento interno].

Right To Play. (2016). *End of program evaluation report*. [documento interno].

Right To Play. (2016). *Education programming and social and emotional learning at right to play*. [documento interno].

Right To Play (2017). *Playbased learning activities: Psychosocial wellbeing through play*.- Toronto: Right To Play International. [manuscrito não publicado]

Save the Children. (2013). *Psychosocial first aid training manual for child practitioners*. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-children-psychological-first-aid-training-manual-child-practitioners>

Save the Children. (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? They want an education*. Retirado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/what-do-children-want-times-emergency-and-crisis-they-want-education>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009, junho). *Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention*. Journal of the American Medical Association, 301, 22522259. -doi:10.1001/jama.2009.754

Sphere Project. (2011). *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Retirado de <http://www.sphereproject.org/handbook/>

UN Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development knowledge platform: Sustainable development goal 4*. Retirado de <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

UNESCO. (2016). *Implementing the right to education: A compendium of practical examples based on the eighth consultation of member states on the implementation of the convention and recommendation against discrimination in education*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child* (United Nations, Treaty Series, vol. 1577).

UNHCR. (2016, agosto). *Fact sheet: Global forced displacement*. Retirado de <http://www.unhcr.org/579b31e54.pdf>

UNHCR. (2016, setembro). *Missing out: Refugee education in crisis*. (s.p.): UNHCR. Retirado de <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retirado de <http://cpwg.net/resources/a-practical-guide-to-developing-child-friendly-spaces-unicef-eng/>

UNICEF. (2009, dezembro). Children and the 2004 Indian Ocean tsunami: *Evaluation of UNICEF's programmes in Aceh, Indonesia*. Nova Iorque: UNICEF. Retirado de https://www.unicef.org/evaluation/files/Children_and_the_2004_Indian_Ocean_tsunami_Indonesia-Sri_Lanka-Maldives.pdf

UNICEF. (2009) *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. Nova Iorque: UNICEF. Retirado de <http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/04/UNICEF-Evaluation-of-Psychosocial-Programs-2009.pdf>

UNICEF. (2009). *Psychosocial support of children in emergencies*. Retirado de <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/MHPSS/Psychosocial%20support%20of%20children%20in%20emergencies.pdf>

UNICEF. (2009). *The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual*. Retirado de http://cpwg.net/?attachment_id=433

UNICEF. (2010). *Progress evaluation of the UNICEF education in emergencies and postcrisis transition programme (EEPCT)*. -Retirado de https://www.unicef.org/evaluation/files/EEPCT_Global_041311.pdf

UNICEF. (2011). *Interagency guide to the evaluation of psychosocial programming in humanitarian crises*. -Retirado de <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

UNICEF. (2013, julho). *Research briefing: Assessing child protection, safety & security issues for children in Ugandan primary and secondary school*. Retirado de [https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am\(1\).pdf](https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am(1).pdf)

UNICEF. (2014). *Childfriendly schooling for peacebuilding*. -Retirado de [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_\(English\).pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_(English).pdf)

UNICEF. (2014, 8 de setembro). *No “back to school” for 30 million children affected by conflict and crisis*. Retirado de https://www.unicef.org/media/media_75652.html

UNICEF. (2017, janeiro). *End of project evaluation of ECHO children of peace project: Life skills education and psychosocial support for conflictaffected children and adolescents -in Ukraine*. Retirado de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/ECHO_CoP_Evaluation_Report__final.pdf

UNICEF. (s.d.) *Module 1: What are the social ecological model (SEM) [and] communication for development (C4D)*. Retirado de https://www.unicef.org/cbsc/files/Module_1_SEM-C4D.docx

UNICEF & UNESCO. (2007). *A human rightsbased approach to education for all*. -Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>

UNRWA. (2017). *Psychosocial support recreational activities resource guide*. Retirado de https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational_activities_resource_guide.pdf

WHO. (2010). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in nonspecialized health settings*. -Retirado de http://www.who.int/mental_health/publications/mhGAP_intervention_guide/en/

WHO. (2011). *Psychosocial first aid: Guide to field workers*. Retirado de http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/

WHO. (2013). *Assessment and management of conditions specifically related to stress*. Retirado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85623/1/9789241505932_eng.pdf

WHO. (2014). *Psychosocial first aid: Facilitator’s manual for orienting field workers*. Retirado de http://www.who.int/mental_health/emergencies/facilitator_manual_2014/en/

WHO & UHNCR. (2012). *Mental health and psychosocial support for conflictrelated sexual violence: Principles and interventions, summary*. -Retirado de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/rhr12_18/en/

WHO & UHNCR. (2015). *mhGAP humanitarian intervention guide (mhGAPHIG)-: Clinical management of mental, neurological and substance use conditions in humanitarian emergencies*. Retirado de http://www.who.int/mental_health/publications/mhgap_hig/en/

World Bank Group. (2013, maio). *Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali*. Retirado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لتوكلات التعليم في حالات الطوارئ

